

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**IMPACTO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS NA AVALIAÇÃO DE
PROFESSORES MUITO EXPERIENTES**

Carla Maria de Azevedo Craveiro

DISSERTAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**IMPACTO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS NA AVALIAÇÃO DE
PROFESSORES MUITO EXPERIENTES**

Carla Maria de Azevedo Craveiro

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Luís Tinoca

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2014

RESUMO

O estudo debruça-se sobre o impacto da Observação de Aulas, aplicada a professores muito experientes, que a ela se submetem, para obtenção de uma qualificação de mérito. Esta problemática insere-se na Avaliação de Desempenho Docente, mas também na Supervisão e Orientação da Prática Pedagógica.

Alguns destes professores, apresentam currículos admiráveis ao longo da sua *praxis* docente, mas nunca foram observados nas suas aulas, para avaliação. Ou se por essa experiência passaram no início da carreira, tal revestia-se de um contexto de formação inicial, bem diferente.

Por se considerarem excelentes professores e serem identificados como tal, têm necessidade formal de o provar (em qualquer dos modelos de avaliação), através da observação das suas aulas, perante observadores internos ou externos (modelo anterior ou atual) .

Como vivi pessoalmente esta situação, (que me causou algum constrangimento), quis saber o que pensavam e sentiam outros colegas na minha situação .

A investigação decorreu na minha escola de origem, em 2013/2014 e define-se como um estudo qualitativo, tendo como design o estudo de caso, centrando-se na entrevista semi-estruturada e análise documental.

O tratamento da informação recorreu à análise de conteúdo.

O trabalho contém três partes: enquadramento teórico global; estudo empírico e considerações finais.

Os participantes são professores experientes, avaliadores e/ou avaliados, de áreas científicas e personalidades diferenciadas.

O estudo procura conhecer três vertentes: o que pensam sobre o assunto? O que sentem enquanto intervenientes? E qual a importância do feedback neste contexto?

Os resultados revelam a observação de aulas como necessária para ascensão ao topo da avaliação, mas reconhecem constrangimentos diversos para avaliadores e avaliados, no modo como é realizada, referindo também a desvalorização que é atribuída ao feedback.

Urge repensar as questões da observação de aulas e avaliação de desempenho, contribuindo para uma real avaliação docente, incentivando a melhoria das práticas e o trabalho colaborativo.

Palavras-chave : Impacto; Observação; Avaliação docente; Supervisão; Experiência docente.

ABSTRACT

The study focuses on the impact of classroom observation, applied to very experienced teachers who submits to it, to obtain a qualification of merit. This issue is part of the Teacher Performance Assessment, but also in the Supervision and Guidance of Teaching Practice. Some of these teachers have admirable curricula throughout their teaching praxis, but were never observed in their classrooms for evaluation. Or whether this experience started at the beginning of the career, such clothed is a context of initial training, very different. By themselves as excellent teachers and their identification as such, has formal need to prove (in any of the valuation models), through observation of their classes before internal or external (previous or current model) observers. And personally lived this situation, (which caused me some embarrassment), wanted to know what they thought and felt other colleagues in my situation. The research took place at my home school in 2013/2014 and is defined as a qualitative study design as a case study, focusing on semi-structured interviews and analysis documental. O information processing used an analysis of content. The work contains three parts: global theoretical framework; empirical study and concluding remarks. The participants are experienced teachers, assessors and / or evaluated in scientific areas and different personalities. The study seeks to understand three aspects: what they think about it, what they feel as players and the importance of feedback in this context. The results reveal classroom observation as necessary to rise to the top of the evaluation, but recognize many constraints for assessors and assessed, in how it is performed, also referring to depreciation which is attributed to feedback. Urges rethink the issues of classroom observation and evaluation of performance, contributing to a real teacher evaluation, encourage the improvement of practices and collaborative work.

Keywords: Impact; Observation; Teacher evaluation; Supervision; Teaching experience.

Dedico este trabalho a todos os professores que se revejam na temática em estudo e o considerem de interesse nesse âmbito.

Felicito o Instituto de Educação por este Mestrado.

Agradeço a todos os meus professores nesta Instituição, que indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, através dos conhecimentos que me transmitiram.

Agradeço a todos os professores “ da minha escola”, que comigo colaboraram neste estudo e que permitiram a realização deste trabalho.

Agradeço o acompanhamento dado pelo professor orientador Luís Tinoca.

E por fim agradeço à minha família, o apoio e estímulo que me porporcionaram, durante o desenvolvimento de todas as etapas desta investigação.

...

Carla Maria Craveiro

Lisboa, Setembro de 2014

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	7
1. Contexto legal (modelos avaliativos)- legislação e material das SADD.....	7
1.1.Modelo anterior- Observador Interno.....	7
1.2.Modelo em vigor- Observador Externo.....	8
2. Profissionalidade docente, Supervisão e Avaliação	9
2.1.Generalidades.....	9
2.2.Profissionalidade docente.....	10
2.3.Supervisão e Avaliação.....	14
2.4.Experiência pessoal.....	22
3. Observação e registo.....	23
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	25
1. Metodologias	25
1.1. Caracterização do contexto de investigação.....	26
1.1.1. Escolas.....	26
1.1.2.Participantes.....	27
2. Apresentação e análise de dados.....	29
2.1. Instrumentos / técnicas de recolhas de dados.....	29
2.1.1. Entrevistas.....	29
2.1.2.Análise documental.....	33

3. Tratamento de dados.....	34
3.1. Análise de conteúdo /Tratamento dos dados das entrevistas.....	34
3.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	37
3.2.1. Grupo I –Impacto racional.....	37
3.2.2. Grupo II – Imapacto emocional.....	40
3.2.3. Grupo III- Impacto do feedback.....	48
3.3. Dados documentais.....	51
4. Reflexão global sobre os resultados.....	55
4.1.Generalidades.....	55
4.2.Quanto às questões de investigação.....	56
4.2.1. Primeira questão – Grupo I.....	57
4.2.2. Segunda questão – Grupo II.....	58
4.2.3. Terceira questão – Grupo III.....	61
4.3.Quanto aos objetivos estabelecidos.....	64
PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
1.Conclusões gerais e desafios.....	66
2.Contributos, limitações do estudo, recomendações.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	81
ANEXOS.....	82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - .Génese da problemática.....	3
Quadro 2 - Características da problemática.....	4
Quadro 3 –Vertentes a explorar.....	6
Quadro 4 - Caracterização dos participantes no estudo.....	29
Quadro 5 – Tabela organizativa.....	31
Quadro 6 – Alinhamento (Definição, âmbito, objetivos e cenários).....	34 e 35
Quadro 7 – Cronograma.....	36 e 37
Quadro 8 – Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora e Avaliada) quanto ao Grupo I- ANEXO J.....	115
Quadro 9 – Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora e Avaliada) quanto ao Grupo I.-ANEXO J.....	115
Quadro 10 – Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo I. ANEXO J.....	116
Quadro 11 – Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo I. ANEXO J.....	117
Quadro 12 – Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoII. ANEXO J.....	118
Quadro 13 – Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoII ANEXO J.....	119
Quadro 14 – Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo II ANEXO J.....	120
Quadro 15 – Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliada) quanto ao GrupoII. ANEXOJ.....	121
Quadro 16 – Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliada) quanto ao GrupoII - ANEXOJ.....	123
Quadro 17 – Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo II ANEXOJ.....	124
Quadro 18 – Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoIII. ANEXOJ.....	125
Quadro 19 – Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoIII. ANEXOJ.....	126
Quadro 20 – Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo III... ANEXOJ.....	127
Quadro 21 – Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliada) quanto ao GrupoIII ANEXO J.....	128

Quadro 22 – Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliada) quanto ao Grupo III ANEXO J.....	129
Quadro 23 – Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo III. ANEXO J.....	129
Quadro 24 - Processo de categorização e respectivas conclusões (1ª questão) - ANEXO L.....	131 e 132
Quadro 25 - Processo de categorização e respectivas conclusões (2ª questão- Avaliadores) - ANEXO L.....	133 a 134
Quadro 26 - Processo de categorização e respectivas conclusões (2ª questão- Avaliados) ANEXO L.....	136 a 137
Quadro 27 - Processo de categorização e respectivas conclusões (3ª questão- Avaliadores). ANEXO L.....	140 e 141
Quadro 28 - Processo de categorização e respectivas conclusões (3ª questão- Avaliados).. ANEXO L.....	142 e 143
Quadro 29 - Conclusões do Grupo I- 1ª questão de investigação - ANEXO M.....	144
Quadro 30 - Conclusões do Grupo II- 2ª questão de investigação –Avaliadores - ANEXO M.....	145
Quadro 31 - Conclusões do Grupo II- 2ª questão de investigação –Avaliados - ANEXO M.....	146, 147 e 148
Quadro 32 - Conclusões do Grupo III - 3ª questão de investigação (Avaliadores) - ANEXO M.....	148 e 149
Quadro 33 - Conclusões do Grupo III - 3ª questão de investigação (Avaliados) - ANEXO M.....	149 e 150

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD -Avaliação do Desempenho Docente

CADD – Comissão de Avaliação de Desempenho Docente

CDC – Coordenador de Departamento Curricular

CDD – Coordenador de Departamento Disciplinar

CP –Conselho Pedagógico

DC –Departamento Curricular

DD - Departamento Disciplinar

DL -Decreto-lei

ECD -Estatuto da Carreira Docente

PAA -Plano Anual de Atividades

PEA -Projecto Educativo de Agrupamento

PF -Plano de Formação

RAE -Relatório de Avaliação Externa

SADD - Secção de Avaliação de Desempenho Docente

SOPP -Supervisão e Orientação da Prática Profissional

INTRODUÇÃO

O interesse por investigar esta problemática surgiu de algum incômodo que foi sentido nas escolas, entre os professores com larga experiência na docência, que para serem expresso na Avaliação de Desempenho Docente, o seu mérito, teriam de submeter-se a observação das suas aulas para avaliação.

Essa exigência esteve presente nos dois modelos avaliativos, para obtenção de Muito Bom e Excelente e permanece no atual modelo de avaliação, para que seja possível atingir a qualificação de Excelente.

Note-se no entanto, que estas duas qualificações são sujeitas a quotas e por isso, para haver uma real candidatura à menção de Muito Bom, dever-se-á arriscar o Excelente, visto que a ordenação conseguida é determinante nas possibilidades dessa obtenção.

Note-se que este último modelo avaliativo está a ser implementado de novo, neste ano letivo, obrigando a que essa observação de aulas seja realizada por um avaliador externo à escola, o que naturalmente será mais ou menos vantajoso para o avaliado.

Ainda relativamente aos dois modelos experimentados, sentiu-se que alguns professores, (considerados comumente como sendo de mérito), não quisessem expor-se perante os seus colegas de departamento, que exerciam as funções de coordenação e portanto seus avaliadores e, com quem por vezes puderam ter algumas divergências, ou noutros casos por inibição de o fazer, resignando-se a que a sua avaliação fosse apenas de Bom.

Este sentimento continua a ser experimentado atualmente, quando essa exposição deixa de ser perante o avaliador interno e passa a ser da responsabilidade de um avaliador externo, (quase sempre desconhecido) e que em duas modestas observações detem o poder de decidir cerca de 42% da avaliação final do professor avaliado.

Diz- nos Stronge, (2003) que um sistema eficaz, usa uma variedade de fontes de documentação de desempenho (reuniões prévias, observações, reuniões, pósobservação, resultados, alunos, portefólio, auto- avaliação).

Neste contexto e porque ao fim de muitos anos, se vai naturalmente construindo um conjunto de conhecimentos e experiências de enriquecimento pessoal e profissional, causa por vezes algum constrangimento a necessidade dessa exposição perante terceiros, que poderão limitar-se a uma visão redutora das competências do professor em avaliação.

Repare-se que este problema parece não colocar-se a um professor pouco empenhado, que pode ficar perfeitamente satisfeito com uma avaliação de Bom, (sem observação de aulas), mas coloca-se sobretudo aos que mais se tem empenhado e que gostariam de ver o seu mérito reconhecido expressamente, através deste mecanismo, que é a Avaliação de Desempenho Docente (a que designarei adiante por ADD) e que deveria traduzir a realidade relativa aos desempenhos dos professores. E se atualmente a ADD não permite qualquer progressão, pode vir a ser usada futuramente como mecanismo de seriação.

Stronge e Tucker, (1999) indicam a propósito, que o sistema de avaliação de professores deve ser defensável, legalmente, útil, viável e medir corretamente o desempenho docente.

Pessoalmente (no anterior ciclo avaliativo) confrontei-me com a indecisão e com o dilema de solicitar ou não aulas observadas. Decidi não fazer esse pedido, até por alguma inibição perante os meus pares, de me estar a querer considerar melhor do que o comum, numa altura em que a contestação contra a ADD, se revelava muito forte.

Como consequência dessa minha decisão vi a minha real avaliação de 8,5 pontos (que corresponderia a Muito Bom) ser reduzida para 7,9 val (Bom), por não ter solicitado a observação de aulas.

No ano letivo anterior, já com a atual legislação em vigor decidi eliminar os tetos restritivos e alargar a escala até aos 10 pontos, solicitando a dita observação de aulas, por um avaliador externo desconhecido, que em duas observações apenas, tem um poder avaliativo decisório.

Foi uma experiência peculiar que referirei mais tarde a este propósito e que me permitiu ter uma visão mais enriquecida e alargada da avaliação por observação de aulas, perante um avaliador externo (desconhecido).

Sistemas de avaliação têm sido criticados por confiar apenas na observação por um diretor – avaliador ou supervisor como o principal instrumento de recolha de dados (Danielson e McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge e Tucker, 2003).

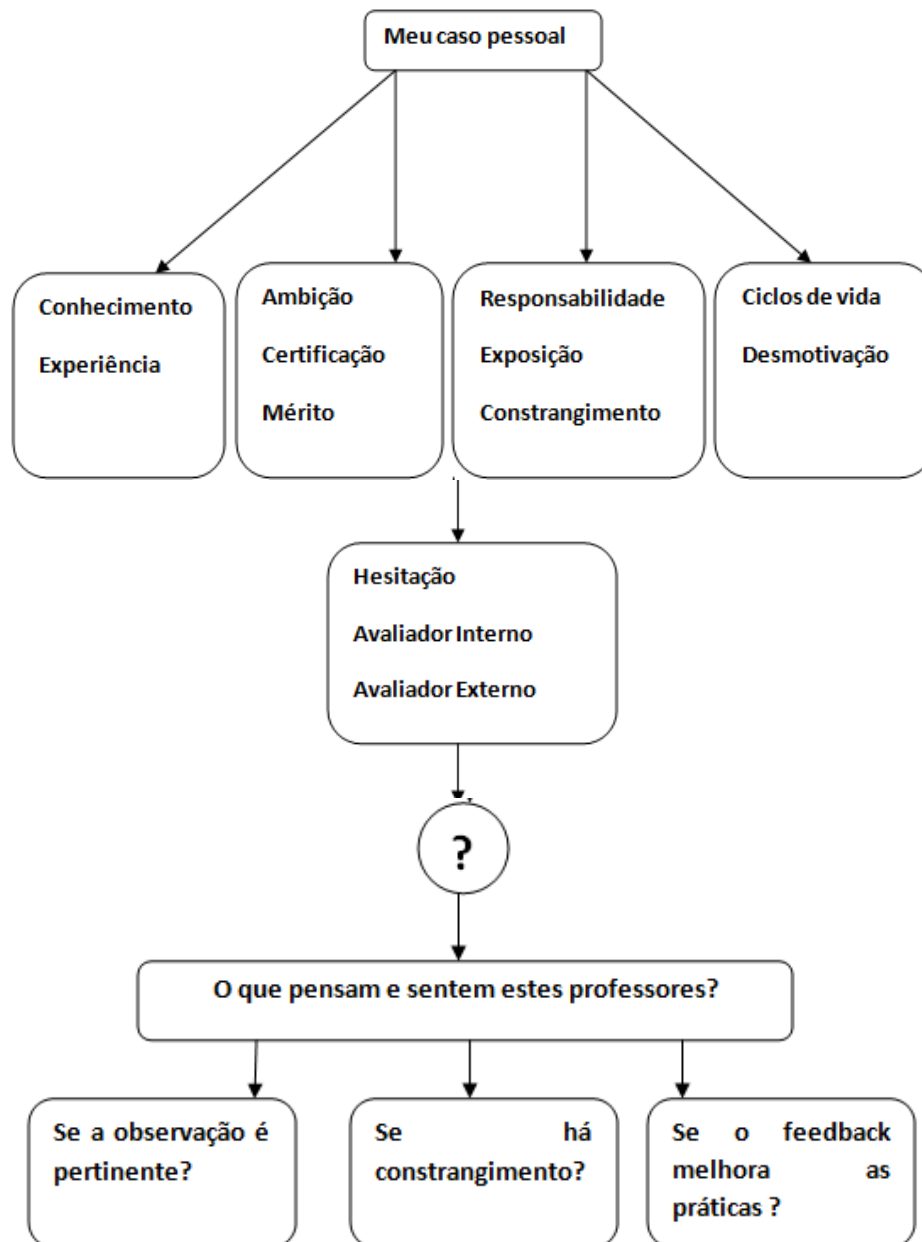
Há que reconhecer que esta situação exige alguma coragem, pelo desafio que constitui e gera constrangimentos, que são mais intensos e diversificados, nesta fase da vida profissional e da vida pessoal, do que os que são sentidos, quando o professor é inexperiente ou faz a sua formação inicial, em que é natural colocar-se na posição de avaliado.

Esta será porventura uma das razões porque o número de professores nesta situação é ao que parece bastante reduzido, preferindo ficar com uma avaliação de Bom a sujeitarem-

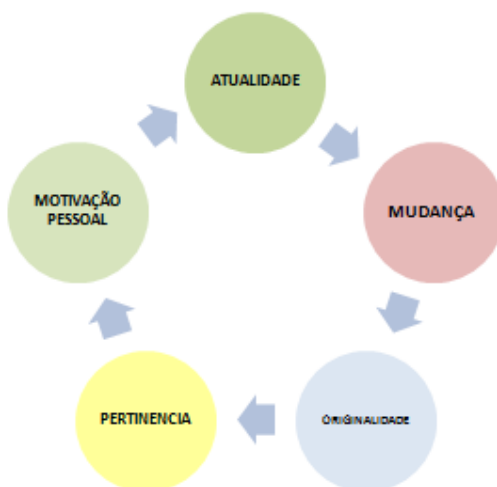
se a estes constrangimentos. Note-se que alguns professores que possuem já experiência de muitos anos de docência, podem ainda estar posicionados em escalões da carreira, que tenham como obrigatória a observação de aulas, para a sua avaliação.

Foi pelas razões, acima apresentadas, que decidi averiguar qual o impacto (vantagens e constrangimentos), expresso na visão e sensibilidade quanto a estas matérias, de outros professores, também com larga experiência .

Quadro 1 - Génese da problemática



Quadro 2 - Características da problemática



Esta problemática, partindo de uma motivação pessoal, insere-se perfeitamente na atualidade da ADD, num sistema que está em permanente mudança e ao que parece reveste-se de originalidade, na medida em que não tenho conhecimento de investigações especificamente focadas nesta área, revelando –se de grande pertinência, na medida em que levanta questões subjacentes à ADD.

Propus-me portanto investigar qual o impacto que essa observação de aulas provocava nestes professores com larga experiência e que queriam ver certificada a sua qualidade.

Note-se que estes professores já não estão em início de carreira e naturalmente deparam-se com motivações e características próprias da fase específica que atravessam nas suas vidas pessoais e profissionais, pela faixa etária onde se encontram e isso foi tido em consideração quando pensei em explorar esta problemática, porque é esse o contexto em que ela se insere.

Deste modo organizei o estudo tendo como fundo três questões de investigação, nomeadamente:

- 1- Como encaram estes professores, o facto de se terem de submeter à avaliação por observação de aulas ?
- 2- Quais as reações emocionais sentidas?
- 3- Qual a receptividade destes professores ao feedback, fornecido pelo avaliador, na melhoria das suas práticas letivas?

Defini portanto como objetivos deste trabalho:

- Conhecer o que pensam e argumentam estes professores, face à obrigação de serem observados nas suas aulas para que possam atingir uma classificação de topo na ADD .
- Clarificar se estes professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.
- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.

Neste sentido pretende-se na primeira questão averiguar racionalmente a sua opinião, sobre a observação de aulas, como elemento fundamental de avaliação (certificação) da *sua praxis* (como legalmente é); na segunda perceber o que sentem perante esta questão, tendo vivenciado esta situação, quer como avaliados ou como avaliadores e na última perceber a importância do feedback resultante na melhoria ou não das suas práticas com os alunos e no seu desenvolvimento profissional posterior.

Por outras palavras saber se estes professores, consideram ou não, a observação das suas aulas (sendo eles já muito experientes) como sendo um modo indispensável e adequado para que lhes seja atribuída uma classificação (elevada) na avaliação do seu desempenho, enquanto docentes.

Pretendo saber se estes professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas, na sua avaliação.

Isto é, se o facto de leccionarem há muito tempo, lhes confere uma segurança e auto-confiança que lhes permita de uma forma tranquila e natural atingir esse reconhecimento ou se pelo contrário, o facto de terem de expor a sua forma pessoal, habitual (e entendida por si como adequada) aos olhares avaliativos de um “intruso”, gera em si factor de constrangimento e inibição, preferindo evitar essa situação, não arriscando uma avaliação que poderia ser superior.

Saber se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.

O feedback tem de existir, por escasso que seja, porque está estipulado nos relatórios finais e na avaliação expressa.

Se estes professores avaliados (já amplamente experientes e habituados às suas práticas próprias), são recetivos à mudança que lhes é sugerida é o que quero investigar?

A natureza e pertinência do feedback recebido poderão surgir naturalmente como consequência do estudo realizado.

O estudo pretende-se centrado, nesta problemática e que revele uma clara unidade, gozando das características de praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático (Tuckman, 2000).

Essa clareza está expressa na globalidade, nomeadamente:

- na identificação do problema, (impacto da observação de aulas, nos professores experientes).
- objetivos (averiguar a natureza desse impacto)
- questões de investigação (como encaram os professores essa necessidade? se a aceitam como constrangedora ou vantajosa? E se ela tem utilidade prática posterior?)

Contribuíram para esta escolha também o facto de ter integrado a CCADD em ciclos anteriores e atualmente, estando a exercer as funções de CDC e CDD, com assento no CP, integrar também a SADD e participar ativamente na ADD dos professores da escola onde lecciono há vinte e cinco anos.

Quadro 3 -Vertentes a explorar

NECESSIDADE	• AVERIGUAR DA PERTINENCIA
IMPACTO	• REAÇÕES
FORMAÇÃO	• FEEDBACK

Este trabalho apresenta-se organizado em três grandes áreas, para além da introdução onde é explicada sumariamente a estrutura do trabalho (motivação, problemática, finalidades, questões de investigação, objetivos, contexto, procedimentos metodológicos, resultados, sugestões e desafios).

Pretende-se fazer ouvir o que pensam e sentem estes profissionais, questionar e refletir nos desvios existentes entre os modelos teóricos, a legislação aplicável e a realidade prática do desempenho de professores avaliados e avaliadores/ supervisores.

A primeira parte faz um enquadramento teórico genérico, enquanto que na segunda são apresentados detalhadamente os processos metodológicos de recolha e tratamento de informação, para na terceira se tecerem algumas considerações finais, baseadas nos resultados obtidos e que lançam pistas para investigações futuras.

PARTE I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1 - CONTEXTO LEGAL (MODELOS AVALIATIVOS)

Os modelos apresentados assentam basicamente na Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (LBSE)

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro (Est. C. Docente)

De notar que na atual legislação é apenas o Excelente, que obriga à observação de aulas, embora devido às quotas, os que aí não tiverem lugar, ocuparão as quotas do nível imediatamente abaixo (Muito Bom), o que na prática se traduz por dizer que, também atualmente para tentar atingir as avaliações de Muito Bom e Excelente é necessária a observação de aulas.

De notar que o meu estudo não pretende um enquadramento rígido numa legislação específica e temporal, mas a auscultação sobre a sensibilidade dos professores a esta questão.

1.1.MODELO ANTERIOR- OBSERVADOR INTERNO

O primeiro modelo recentemente aplicado em Portugal, desde a existência da ADD, que incluía a observação de aulas para professores da carreira, encontrava-se abrangido pela seguinte legislação específica: D.L. nº270 /2009; Dec- Lei 75/2010; Despacho 14420/2010.

Neste modelo as fichas e procedimentos eram elaborados pelas escolas e aplicados aos seus docentes, contribuindo para a intensificação de trabalho (Larson, 1980 e Hargreaves, 1998), e aumentando a dispersão (Perrenoud, 1993), tendo este processo sido altamente criticado pela sua heterogeneidade de procedimentos ao nível das diversas escolas, mais ou menos exigentes e algum favorecimento que poderia permitir, nomeadamente na avaliação da observação de aulas, (que sempre assumiu um peso considerável) que era realizada por pessoas muito próximas, não havendo muitas das vezes a necessária objetividade e isenção.

O Avaliador Interno situava-se no seio do Departamento Curricular, mas não necessariamente no Departamento Disciplinar, o que gerava alguns problemas, neste

caso pelo desconhecimento em profundidade da área científica do avaliado, conforme são evidenciados pelas respostas às entrevistas.

No anexo N , apresenta-se a grelha de observação de aulas usada nesta escola , neste primeiro modelo avaliativo, com observação de aulas.

1.2. MODELO EM VIGOR- OBSERVADOR EXTERNO

O segundo modelo de ADD, que derivando do primeiro tentou colmatar algumas das suas lacunas, atribui a observação de aulas a Avaliadores Externos, da mesma área científica, encontrando-se atualmente em vigor e é abrangido pela seguinte legislação específica : D.L. 26/ 2012; Dec- Lei 41/2012; Despacho 13981/2012 e Desp 12567/2012.

Os documentos de avaliação e observação de aulas são emanados superiormente da tutela e os procedimentos adaptados pelos centros de formação, tentando obedecer a essas diretrizes.No entanto este processo, continua a evidenciar heterogeneidade de atuação ao nível dos diversos centros, que nalguns casos procedem previamente à marcação das aulas a observar, sem consulta ao avaliado e/ou do avaliador, mas apenas com base numa compatibilidade de mancha horária, nem sempre havendo possibilidade de proceder a alterações (tal facto aconteceu no meu caso pessoal).

O desconhecimento que se pretende entre a pessoa que é avaliada e o Avaliador Externo / Observador, não é de todo garantido, visto que o facto de ser de outra escola não garante essa isenção, porque nalguns casos esses dois intervenientes já se conheciam do passado e isso pôde influenciar positiva ou negativamente as suas atuações. Com a agravante que noutros casos o desconhecimento era total e o afastamento máximo foi garantido a ponto de não poder haver qualquer contacto prévio ou posterior, entre avaliado e avaliador.

De notar que neste novo modelo, a observação de aulas (em dois momentos apenas) tem um peso de 60% da componente científica e pedagógica, o que se traduz matematicamente em 42% da avaliação final atribuída ao professor.

O desconhecimento do trabalho do avaliado pelo avaliador e o seu frio distanciamento, em observações pontuais de dois momentos, não se traduzirão por certo numa real avaliação do docente, penso eu! E foi também isso que quis saber, conforme o comprovam as entrevistas realizadas.

Relativamente a este modelo e uma vez que são disponíveis através da legislação, não faz sentido aqui anexar todos esses documentos. De qualquer modo o anexo O - apresenta a grelha de observação de aulas utilizada, pelo avaliador externo.

Qualquer uma das grelhas é acompanhada dos respetivos padrões de desempenho.

2- PROFISSIONALIDADE DOCENTE, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO

2.1. GENERALIDADES

Relativamente à temática em estudo, propriamente dita, isto é á avaliação do impacto da observação de aulas em “velhos” professores, não habituados a esta cultura de serem observados para serem avaliados e verem a sua qualidade certificada, não há estudos específicos.

Sem dúvida que ela encerra toda uma conjuntura que abarca temáticas ligadas ao conhecimento e desenvolvimento profissional dos professores / profissionalidade docente; ao seu contexto enquanto indivíduos; à supervisão e orientação do trabalho docente; à avaliação de professores; e às questões da própria observação, aplicadas à observação de aulas.

E é sobre estas grandes áreas que me pretendo deter, para que elas ajudem a contextualizar e a compreender a problemática em estudo.

O trabalho de Pedro Reis, (2011) “Observação de aulas e avaliação do desempenho docente”, (cadernos do CCAP 2), indicada nas referências bibliográficas, encaixa-se num enquadramento genérico do meu estudo, uma vez que se refere às questões subjacentes à minha investigação, nomeadamente importância da observação de aulas, constrangimentos e tensões e da importância do feedback.

A este propósito Reis (2011) refere que a observação de aulas promove a reflexão sobre a prática e traz melhoria, tanto a observados como observadores, embora como afirma “é evidente que as aulas observadas por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca constituem “aulas normais....” (p. 9)

Reconhece haver reações negativas ao stress, acentuadas quando o pendor avaliativo se dirige à deteção do erro, desencadeando sentimentos de tensão e ameaça.

O modelo clínico de Alarcão, (2010) visa um trabalho colaborativo entre supervisor e professor (ainda que se refira sobretudo à formação inicial) e tende a deixar de existir,

para se substituir a uma supervisão administrativa de orientação vertical e meramente classificativa.

Reis (2011) coloca a hipótese dos avaliados escolherem de antemão os seus avaliadores, o que levantaria questões de outra ordem.

Segundo ele, o Supervisor/ Avaliador/ Observador deverá ter a capacidade de ouvir, questionar e ter uma linguagem corporal apropriada, de modo a permitir o conforto no avaliado.

Defende a realização de reuniões prévia e posterior, que deixaram de ter força no novo modelo de avaliação externa.

As questões da frequência, duração, focos e incidências de observação, metodologias e registos são também equacionadas, mas queria destacar a importância que Reis (2011) confere ao feedback, neste contexto de observação de aulas, referindo que "... a qualidade do feedback influencia decisivamente o ambiente da discussão, a reação do professor e o consequente impacto da sessão no seu desenvolvimento profissional", (p. 57), devendo ser privilegiado um feedback construtivo alicerçado nos registos de observação.

O feedback, deve portanto descrever e questionar, em vez de emitir opiniões.

Referir-me -ei no ao longo deste capítulo, como um dado empírico adicional, à minha experiência pessoal enquanto avaliada por avaliador externo, na observação de aulas, mas também como membro da SADD da escola a que pertenço.

Elbaz, (2002) refere que as histórias que contamos sobre nós próprios, ao longo do tempo (para nós próprios e para os que nos rodeiam), têm um papel formativo na construção do sentido que temos de nós próprios.

Investir na *praxis*, como lugar de produção de saber, com especial atenção à vida dos professores é a posição de alguns autores como Huberman (1992) e Mezirow (1990), entre outros.

2.2.PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Sem dúvida que há da minha parte uma preocupação com a forma como os professores, mais experientes, (mas também mais idosos e naturalmente mais cansados), encaram as questões avaliativas, nestes processos de exposição (em que tudo parece funcionar de

uma forma definitivamente experimental) e que até certo ponto podem sabotar a sua atividade, interesse e dedicação futuras.

Considero fundamental que haja preocupações com a forma como se fazem as coisas e se aplica a legalidade, não deixando de entender que estamos perante pessoas (cenário pessoalista de Alarcão e Tavares (2010))

As funções do professor são diversificadas e abrangentes e tal como refere Scriven (1994) a propósito, estas estão associadas a : conhecimentos científicos; competências de ensino; competências de avaliação; profissionalismo (Ética, Atitude, Desenvolvimento profissional, Serviço à e para a profissão, Conhecimento da profissão), entre outras funções na escola e na comunidade.

Se “eu” não estiver bem enquanto pessoa, não posso desempenhar da melhor maneira a minha profissão e as minhas fragilidades irão ter repercussão na forma como ensino, nas aprendizagens dos meus alunos e na minha relação com eles.

Para Nias (1991) o professor é a pessoa. E também uma parte importante da pessoa é professor .

Não posso deixar de refletir sobre Huberman (1992) a propósito dos ciclo de vida profissional de professores e suas fases . Nesse sentido, o autor distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos) e a preparação para a aposentação (35 a 40 anos de profissão). Nem sempre isto na prática assim se aplica, sobretudo nos tempos atuais, onde a instabilidade é uma constante.

De notar que este estudo incide sobre professores que se encontram claramente na fase 4, caracterizada por serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão)

Essa fase, que também pode ser caracterizada por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade.

Os professores, teoricamente nesta fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar, o que pode entrar diretamente em confronto com o que realmente acontece quando tem de se submeter a uma certificação do seu valor.

Na fase anterior - 3 ocorreu a diversificação e a experimentação (de 7 a 25 anos de profissão)

Ao contrário da estabilização, nesta fase, os percursos individuais parecem divergir ainda mais.

Após a consolidação da sua “competência” pedagógica, os professores inserem-se numa série de experiências pessoais, diversificando didáticas e pedagogias, com os alunos, procurando mérito, poder, responsabilidade e prestígio.

Os professores nessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas revelando mesmo ambição pessoal por acesso ao topo, como resultado da busca por novos desafios.

Lembrem-se a propósito os oito princípios para uma avaliação de qualidade de Nolan e Hoover (2008), que destaca os professores mais experientes nas suas recomendações.

Também não esqueçamos que há cada vez mais contas a prestar diz Hargreaves (1988), associados aos cargos que ocupamos resultantes dessa experiência.

A dispersão e a intensificação do trabalho docente, agravadas com os cargos que são atribuídos com a dita experiência, são questões que também preocupam, sobretudo quando a partir de determinada idade há menos energia e se vê ainda uma longa, complexa e sinuosa estrada para percorrer, até ao limite de idade de reforma. (Preocupante! Como será a qualidade de ensino desses professores já esgotados? É outra questão...)

Estrada com curvas, que não permitem uma visibilidade do que está à frente e numa profissão, onde é imprescindível dispendir uma energia imensa, quando se lida com cerca de trinta jovens ativos, a necessitar de orientação e de quem consiga captar a sua atenção.

Essa dispersão e a intensificação crescente do trabalho do professor não é mensurável, nem visível na observação de aulas e representa tanto do seu esforço, tempo e energia.

Para além de que o professor nas suas aulas tem também de assemelhar-se a um ator, que enfrenta um público, que tem de ser cativado pela dinâmica do espetáculo, para nele participar ativamente.

A intensificação e dispersão, não contribuem por si só, para a melhoria das aprendizagens dos alunos, nem para um ensino de melhor qualidade, nem mesmo são necessárias a um exercício pleno da profissionalidade docente.

Há mudanças necessárias a implementar, na gestão e distribuição destas tarefas, numa época em que há rumores de ser aumentado o horário letivo dos professores.

Tal como refere Nóvoa (1992), a organização das escolas não encoraja o conhecimento profissional partilhado entre os professores, obstaculizando os percursos de formação e esta está naturalmente ligada às vivências e experiências de vida.

Seria recomendável o incremento de práticas colaborativas que permitissem aligeirar o trabalho individual e isolado e através da partilha, proceder a uma distribuição de tarefas, com momentos de reflexão e discussão associados, mas também eles contemplados nos horários dos professores, no seu local de trabalho e alvo de avaliação.

Realizá-lo através de uma liderança das escolas, consciente desta situação e que revelasse uma identidade profissional com os seus docentes, promovendo um trabalho conjunto de salvaguarda destes excessos, ao nível da produção dos documentos orientadores das escolas, a saber, Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. E na distribuição de serviço letivo e não letivo aos seus professores, reduzindo exigências de prestação de contas e de intensificação; reduzindo a dependência em relação ao cuidado, equilibrando com outros propósitos educativos, aliviando a incerteza e a natureza aberta do ensino (colegialidade, estabelecimento de níveis, “certeza situada” nas comunidades profissionais) e como diz Nóvoa (1992), a organização da escola deve assumir-se como um todo.

A gestão pessoal do trabalho individual, que passa necessariamente por um auto-conhecimento do professor, suas capacidades e características na gestão racional das tarefas, estabelecendo prioridades e definindo objetivamente os seus limites e as metas a atingir, de forma exequível, adquiridos através da formação contínua ou auto-formação partilhada, mas que essa formação, passe para dentro da profissão, assumindo novos desafios e novos papéis (Nóvoa 1992 e 2007)

A reflexão deverá ser, como refere Zeichner (1993), um processo mental de identificar e reestruturar problemáticas, para análise crítica e discussão. Refira-se a exemplo o modelo ALACT e o “Onion Model” de Korthagen e Vasalos (2005)

Ser Professor- Hoje é tarefa complexa e tal como Huberman (1992), mostra no seu modelo de ciclos de vida profissional, na fase final desse percurso, podem gerar-se conflitos pessoais entre o desânimo e a luta pelo entusiasmo.

“O que falta ao conhecimento-base para o ensino é a voz dos próprios professores”.

(Cochran-Smith & Lytle, 1996 in Day 2001: 80)

A expressão “dar voz ao professor” de Goodson (2000 in Nóvoa, 2007: 69) é aqui

aplicada porque considero que compreende o entendimento do professor enquanto pessoa e profissional.

Vivemos repartidos entre o sucesso dos alunos, a escolaridade obrigatória, evitar o abandono, combater a indisciplina, contribuir para um bom lugar nos exames nacionais e ranking das escolas, realizar projetos e relação com a comunidade, a nossa formação e avaliação, etc, etc.

A observação de duas aulas não abarca este tipo de competências, que mesmo que sejam expressas, não tem o devido peso e por vezes são difíceis de quantificar.

Deveremos defender a construção de uma profissionalidade docente, baseada nas posições dos investigadores, como Lee Shulman (2004), sendo detentores e criadores de conhecimento, profissionais reflexivos (em contraponto à imagem de professores como funcionários), apostando numa reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, potenciando os saberes dos professores (Zeichner, 1993) assumindo a grande complexidade, incerteza, singularidade e conflitos de valores ligados à prática profissional, que implica o conhecimento na ação e sua reflexão (Schon, 1983) e dando um contributo ativo em conformidade com a mudança dos tempos.

Será que a observação das aulas dos professores experientes, por si só contribui para a melhoria de tudo isto?

2.3.SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO

O conceito de supervisão na perspetiva de Alarcão e Tavares (2010) é baseado essencialmente no apoio, na regulação e acompanhamento da formação, na atividade docente, expressa na heterogeneidade das suas práticas, com vista à sua melhoria, derrubando uma imagem pré-concebida de mera fiscalização e controlo, recorrendo a mecanismos de feedback, questionamento, apoio, encorajamento, recomendação, balanço e outros esclarecimentos e estratégias.

Supervisão, para Alarcão e Tavares (2010) é o processo em que uma pessoa experiente e bem informada, orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática de prática, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação. Consiste numa espécie de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e

experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo

especializado de reflexão /experimentação pelo professor (Vieira, 1993).

Formosinho (2010) define a supervisão, como um mecanismo que auxilia na evolução positiva da prática, no desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos e na promoção da capacidade de reformulação da organização.

Alarcão (2010) considera quatro elementos importantes no processo de ensino aprendizagem e também nos processos de orientação e supervisão da prática pedagógica. São eles: os sujeitos e os seus estádios de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspetos da sua personalidade; as tarefas a realizar; os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar; a atmosfera afetivo-relacional envolvente.

O desenvolvimento humano compreende dimensões mais humanas, espirituais e abrangentes como a sensibilidade, a abertura, a disponibilidade, a empatia, a abrangência, a lealdade, a tolerância, a reflexão, entre outras que devem estar presentes na relação supervisor/ supervisionado.

A Supervisão abarca por dentro e por fora conceitos de qualidade, inteligência, liberdade, responsabilidade, serenidade, empatia, acolhimento, entre outras.

Dussault (1992) estabeleceu os seguintes princípios entre supervisor e o professor “supervisionado”(a que apelidarei aqui apenas de professor) : o supervisor e o supervisionado devem estar em contacto; o supervisor deverá ser congruente na relação com o professor objeto de supervisão; as experiências do supervisor são uma referência positiva para o professor; as experiências e empatia do supervisor com o supervisionado são uma importante estrutura interna de referência, para este último.

É enfatizada a promoção da capacidade de reflectir criticamente sobre a acção dos profissionais, associada ao conceito de professor crítico e reflexivo, definido entre saberes e competências que ultrapassam os saberes científicos e pedagógicos, para terem uma acentuada dimensão interpessoal e de transmissão de valores.

Estas leituras levam - nos a encarar o professor com uma identidade e profissionalidade próprias (profissionalidade docente), que se pretende seja também alicerçada na atitude e atividade do supervisor e / ou orientador.

Glickman (1985) considera três tipos básicos de professores: os de pensamento concreto e preocupações egocêntricas, rotineiros e resistentes à mudança; os bem intencionados, que detetam problemas mas não tem capacidade nem experiência para os resolver; os que tem elevado grau de motivação e altruísmo – professores agentes de mudança.

É esta última categoria que representa o maior potencial para a inovação nos processos de ensino / aprendizagem.

É fundamental que o professor colabore com o supervisor.

Esta perspectiva acaba por ser totalmente eliminada quando, no novo modelo avaliativo o Avaliador Externo, enquanto supervisor das aulas observadas e detentor dos 42% da avaliação do professor, não o conhece, nem deve com ele trocar impressões previamente ou posteriormente e mesmo havendo esses encontros são impessoais e frios.

A prática de um questionamento continuado numa dinâmica de correlação entre agentes e contextos, constituem um universo complexo onde cada um assume um papel preponderante na melhoria de todo o sistema, através do trabalho individual e colaborativo e numa atitude de constante melhoria.

A relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem é perspectivada em três níveis, a do supervisor, a do professor formando ou “supervisionado” e a do aluno.

Contrariamente ao que se passa nas crianças, os adultos já desenvolveram as estruturas necessárias para resolver problemas e só tem de as pôr em prática, através de informação/reflexão/ação/reflexão, respeitando a sua integração na sua personalidade própria.

Só uma atitude colaborativa e de entre ajuda entre supervisor e professor formando, poderá ter resultados positivos, independentemente da supervisão ser realizada por uma única pessoa ou no coletivo.

Essa relação não deve ter um vínculo marcado de verticalidade, subordinação ou fiscalização, mas antes ser encarada numa perspectiva de prática colaborativa, entre colegas, embora em níveis diferentes (pontos de vista e planos diferentes).

O que convenhamos resultará muito mal , para professores com larga experiência e cientes da sua capacidade e qualidade ao se sentirem “fiscalizados” por outros.No mínimo essa prática não está presente no seu percurso profissional.

Gazda (in Alarcão e Tavares 2010:67-68) considera sete subestruturas fundamentais, inerentes à personalidade dos indivíduos que está subjacente às dinâmicas docentes que se relacionam com a vida e que abrangem domínios de diversa natureza, a saber (Cognitivos - resolução de problemas, tomadas de decisões / realidade; Físicos/ sexuais - vida familiar, convivência, manutenção da saúde; Afetivos ou de ressonância emocional; Axiológicos - valores éticos, artísticos e religiosos; Vocacionais - que se

ligam com a escolha de uma carreira; Ecológicos - busca e desenvolvimento da própria identidade ; Psico-sociais - relativos à comunicação social e interpessoal).

Sendo a última a que assume maior responsabilidade na atmosfera afetivo-relacional, responsável pelo processo de ensino aprendizagem e processo de supervisão da prática pedagógica, com o consequente desenvolvimento humano e profissional.

Alarcão (2010) refere que para que o processo de supervisão pedagógica se desenvolva de um modo correcto terá que atender não só às características dos sujeitos envolvidos e às tarefas a realizar, mas também à sua análise, estruturação e execução, bem como aos processos psicopedagógicos, estratégias a utilizar e à atmosfera afetivo – relacional envolvente, assim como aos conhecimentos necessários para compreender e operacionalizar todos estes mecanismos de forma adequada.

Na supervisão, o elemento afetivo-relacional é muito importante e determinante no desenvolvimento profissional do professor, embora não deva sobrepor-se ao seu conhecimento, do mesmo modo que também devemos ter presentes os aspetos científicos e tecnológicos inerentes às mudanças que temos atravessado, bem como a adaptação a essas realidades tem de ser tomada em consideração (novo conhecimento resultante de investigação científica e tecnológica), transversal que exige necessariamente novas dinâmicas nos processos de ensino aprendizagem e nos processos de supervisão.

É também neste contexto referida para além da hetero – supervisão, a importância da auto – supervisão e do envolvimento pessoal, no processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional, das transições ecológicas a que se referem Bronfenbrenner (1989) e Bronfenbrenner e Morris (1998), nas suas múltiplas vertentes. A importância da atmosfera afetivo - relacional envolvente que pode possibilitar a implementação de práticas colaborativas é sustentada pelos defensores da prática de supervisão clínica – Cogan (1973), Golhammer, Anderson e Krajewski (1980) que alegam, que o clima psico – social constitui uma das peças fundamentais do processo de supervisão da prática pedagógica.

E eu acrescentaria de todo o desenvolvimento e bem estar profissional do professor.

Dussault, (1992) enfatiza o modelo “ da relação terapêutica” de Carl Roger (1978), de ajudar o individuo a tornar-se pessoa, que assenta em três atitudes essenciais: o realismo, a aceitação e a empatia. Relação experiencial que se constrói através dos sentimentos, em que a “pessoalidade” tem um papel importante, numa interação dinâmica e intersubjetiva.

Estas coorelações estão presentes numa dinâmica de observação de aulas , entre pares para avaliação de desempenho e podem alterar por completo a dinâmica dos seus resultados.

De notar que a noção de desenvolvimento pessoal surgiu nos anos 50-60 nos Estados Unidos, e tem origem no conceito de desenvolvimento apresentado por C. Rogers e G. M. Kinget (1977) em que se refere que o ser humano tem capacidade de tomar consciência da sua experiência, avaliá-la, verificá-la, corrigi-la, que exprime a sua tendência inerente ao desenvolvimento para a maturidade, ou seja, para a autonomia e a responsabilidade. Isto é a capacidade natural do indivíduo para a auto-realização. Defendendo também, na relação interpessoal uma abordagem não directiva, centrada na pessoa, de modo a criar um clima propício ao crescimento, onde o indivíduo possa ser autêntico, compreendido e aceite sem condições, contudo, não esqueçamos que o desenvolvimento do professor é muito influenciado pelas características da profissão e ambiente de trabalho na escola, a que já fiz várias referências

Podemos pois em jeito de conclusão afirmar que a atmosfera afetivo-relacional envolvente e sócio-cultural podem fortemente influenciar negativa ou positivamente o desenvolvimento e atuação dos docentes e que é imprescindível uma boa relação entre professor e avaliador / observador / supervisor, desde os primeiros encontros (muito sustentado pelos defensores da supervisão clínica), apresentada em Portugal por Alarcão (1982).

É neste enquadramento teórico, que se vão poder intepertar e algumas das respostas obtidas nas entrevistas e questionar os problemas por elas levantados.

Faço uma alusão aos padrões e grelhas usados para nortear as observações, que são de extrema importância, embora também tenham de permitir alguma flexibilidade se não forem utilizados de forma inteligente, como adiante se verá.

Refira-se também em contexto de avaliação, a importância da criação de Padrões de Desempenho (Danielson, 2000), que agem como um guião, como um referencial profissional.

Já Kane e Freeman (1997) se referem aos padrões de desempenho como nível de atividade requerido.

A construção/definição de standards existentes em, Stronge e Tucker (2003) e Nolan e Hoover (2008) e Danielson (2007), são entre outros , referências de importância.

Na perspectiva de Korthagen (2004) existe um outro conjunto de competências que dizem respeito aos comportamentos, crenças, percepção de identidade e missão do professor que, em interação com o ambiente, definem o bom professor.

À luz dos princípios de Nolan e Hoover (2008) para a qualidade da avaliação de professores, esta deve ser : em primeiro lugar abrangente e ter em conta todas as tarefas que os professores têm que realizar.

O segundo princípio refere que um sistema de avaliação de professores eficiente faz uso de uma grande variedade de fontes de informação de forma a proporcionar um retrato realista e fiável da atividade do professor.

O terceiro princípio aponta para que a avaliação sumativa da atividade dos professores deve ser feita por profissionais qualificados para essa função, enquanto que o quarto recomenda que devem ser proporcionadas possibilidades de desenvolvimento profissional focadas nos resultados da avaliação, para todos os professores.

Como quinto princípio é referido que o processo usado para desenvolver e avaliar o processo/sistema de avaliação dos professores deve ser transparente, participativo, e aberto a representantes dos diversos grupos da comunidade educativa.

Em sexto lugar refere-se que o processo /sistema utilizado para avaliar os professores deve dar ênfase a juízos /recomendações sustentados pela investigação sobre o ensino e tendo em consideração as especificidades do contexto de ensino, enquanto que o sétimo afirma que o processo de avaliação deve garantir os direitos dos professores, sendo o oitavo (o que mais nos interessa aqui) uma recomendação de que os procedimentos utilizados para avaliar professores experientes que atingem o nível de bom, ou superior, devem ser diferentes do procedimento utilizado para avaliar professores estagiários, em início de carreira, ou experientes que atingem apenas o nível de regular, ou inferior), esta deve fazer uso de uma grande variedade de fontes de informação de forma a proporcionar um retrato realista e fiável da atividade do professor, proporcionando possibilidades de desenvolvimento profissional focadas nos resultados da avaliação.

Refleta-se especificamente no oitavo princípio, onde há uma sensibilidade especial, para com este tipo de professores (experientes) e do mérito a que eventualmente estejam associados.

Devemos refletir sobre as questões de avaliação / observação de professores, à luz das recomendações dos teóricos, e como constatamos frequentemente, a realidade no terreno revela-se divergente dessas recomendações, tornando-se processos “fechados” em si mesmos.

O processo usado para desenvolver e avaliar deve revelar-se, transparente, participativo, e aberto a representantes dos diversos grupos da comunidade educativa, fomentando a avaliação formativa, visto que os resultados podem ser usados para orientar a prática profissional, permitindo definir planos para a sua melhoria (Mathers, Oliva e Laine , 2008).

Importa contribuir para responsabilização (sumativa) na medida em que permita medir os objetivos pessoais do professor para a missão do programa da escola e do sistema educativo em geral, providenciando uma medida justa de responsabilização do desempenho (Stronge, 1995).

Danielson e Mc Greal (2000), Peterson (2000), e Nolan e Hoover (2008) defendem a importância de documentar a qualidade das práticas; e de instituir procedimentos de prestação de contas, que satisfaçam as partes interessadas, incluindo os pais e contribuintes.

Por mais bem estruturado que esteja o programa, este só é eficaz tanto quanto as pessoas que o implementam (Stronge, 2003).

O Melhoramento (função formativa) é sempre possível, na medida em que permite contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, assim como o melhoramento da escola, (Stronge, 2003).

A ênfase da comunicação sistemática ao longo de um ciclo de avaliação, minimiza consequências não intencionais e maximiza a melhoria organizacional e o desempenho (Cummings e Schwab, 1973). Sendo o objetivo final de qualquer avaliação, continuar os programas de sucesso ou melhorar os menos bem sucedidos, a comunicação em forma de divulgação pública e a comunicação avaliador-avaliado são essenciais.

A avaliação é centrada em medir e ordenar, (recurso à psicometria à edumetria), mas a avaliação para a aprendizagem, tem o objectivo de providenciar aos avaliados o feedback para que possam compreender o seu próprio processo de aprendizagem e alcançar os objectivos/competências a que se propuseram.

Os princípios orientadores de uma avaliação de qualidade deverão estar sempre associados aos aspetos: formativo/sumativo; feedback construtivo; reconhecimento e reforço de boas práticas; desenvolvimento profissional.

A relevância da avaliação formativa é referida por (William e Thompson, 2007), na importância de clarificar e partilhar objetivos e critérios, promover debates eficazes e outras atividades que suscitem a observação da aprendizagem dos participantes, fornecer feedback que facilite a melhoria do desempenho, promovendo os participantes

como recursos de aprendizagem uns para os outros, envolvendo os formandos / avaliados como donos da sua própria aprendizagem .

A importância do feedback (Peterson e Irving, 2008) é dada como orientação no conhecimento e desenvolvimento.

De salientar (pelas recolhas realizadas), a falta de importância que é concedida ao feedback, chegando nalguns casos a haver quase que uma demissão dessa função, quando nada de relevante (positivo ou negativo) é dito.

As funções do feedback (Butler e Winne, 1995) visam confirmar, acrescentar, identificar, corrigir, melhorar, facilitar a reestruturação/compreensão, são relevantes em todo o processo.

As condições para a eficácia do feedback (Webb e Farivar, 1994) prendem-se com a relevância, a adequação, a compreensão, a oportunidade para agir, a motivação para agir e a atividade construtiva.

A cultura de avaliação referida por Dierick e Dochy, (2001) refere a integração de avaliação e instrução ao longo do processo; a participação ativa e partilha de responsabilidade por parte, neste caso, do avaliado; a avaliação de produtos e processos; variedade de métodos ; e acesso a uma variedade de ferramentas que estão disponíveis; realização de tarefas motivadoras; construção de perfis expressos em portefólios com reflexões e construções próprias.

Algumas conclusões sobre as novas estratégias de avaliação (Dierick e Dochy, 2001) apontam para soluções mais abertas, justas, transparentes, participadas, encorajadoras, viáveis, fiáveis, colaborativas e eficazes.

São exemplo disto, os Portefólios, os OverAllTests, os estudantes/participantes como avaliadores (na auto - avaliação, na avaliação de pares e na co-avaliação), em que o instrumento neste trabalho elaborado, se pode encaixar perfeitamente. Podendo ele próprio ser utilizado em comunidades de prática, ligadas com a Direção de Turma e fomentar a interação entre os seus membros, permitindo a reflexão, a invenção de novos instrumentos, em ambiente de práticas sociais activas .

O papel do supervisor / avaliador deve questionar-se também procurando saber se houve em todo o processo: estímulo, ajuda, encorajamento e oportunidades de formação.

Perante as reflexões apresentadas pelos teóricos questiono-me se: a avaliação dos professores, se deve focar tanto na observação de aulas?

Pois deste modo esta avaliação torna-se; limitada; artificial; restrita; havendo outras responsabilidades para além da sala de aula; ficando assim demasiado focada nos

processos, mas não nos produtos e fortalecendo uma abordagem de estilo inspeção, que contraria a atmosfera relacional envolvente defendida por Alarcão (2010), necessária na relação entre supervisor e formando/ supervisionado, neste caso avaliado.

2.4.EXPERIÊNCIA PESSOAL

Não quero deixar de referir que a minha experiência pessoal enquanto avaliada, por avaliador externo, pelos motivos que já expus anteriormente na Introdução, são dignos de registo, na medida em que fui confrontada com algumas questões, que merecem também elas reflexão.

Em primeiro lugar dos quatro curriculos diferentes que leccionava (Geometria Descritiva; Desenho; Oficina de Artes e Educação Visual), sim porque na área de Artes, leccionamos diversos currículos distintos, foram marcadas as duas observações em Oficina de Artes, uma disciplina essencialmente prática em que os alunos terminavam de executar trabalhos, visto que as aulas só foram marcadas no final do 3ºP (abril e maio), sem que eu ou a avaliadora tivéssemos sido consultadas.

Tentei mudar as aulas para G. Descritiva, que eram mais do meu agrado, porque poderiam espelhar várias competências teóricas e práticas, mas tal não deixava a avaliadora confortável, visto que embora fosse do meu grupo disciplinar, não o era na formação académica. Eu sou de Arquitetura e a avaliadora era de Artes Plásticas.

Entretanto e com alguma dificuldade, lá se conseguiu que uma das aulas fosse trocada.

Devido à diferença de formação houve aspetos, em que eu como avaliada e ela como avaliadora não partilhávamos da mesma forma de pensar e agir o que me podia ser prejudicial, porque me encontrava numa situação inferior (de avaliada), embora as questões em causa envolvessem sobretudo conceitos estéticos que diferem de artista para artista.

Foram solicitados relatórios aos avaliados no final dessas observações, que entretanto foram suspensos porque não eram uniformizados a nível nacional, tendo criado uma situação de alguma falta de credibilidade no sistema.

Como membro da SADD, tive oportunidade de verificar que os colegas que apresentavam nas suas fichas avaliação, classificação por observação de aulas, quer essa observação fosse resultante de avaliador interno ou externo (e por vezes feitas em condições dispare, conforme, se podem comprovar pelas respostas dadas pelos entrevistados) ficavam não só habilitados à obtenção de Excelente, como regra geral subiam exponencialmente a sua classificação global.

Isto porque o peso da observação de aulas é muito grande, (embora sejam apenas dois momentos, em oposição a todo um ano ou ciclo de trabalho) e principalmente porque apareciam vários casos em que essa observação era redondamente de 10 (dez pontos), o que deixa algumas dúvidas no ar.

Mas isso será matéria para outras investigações.

Questiona-se se tal acontece por despreparação dos avaliadores?

Ou será antes alguma inibição de confrontar os colegas, com receio de represálias ou de criar atritos ?

3 - OBSERVAÇÃO E REGISTO

A observação deve ser estruturada, com base em grelha de observações e respectiva definição prévia dos itens, delimitada por dimensões, permitindo uma maior facilidade no tratamento de dados possibilitando chegar a conclusões mais “ exatas”, na medida em que os resultados são quantificados, logo mais concretos, embora mais estáticos, com prejuízo por vezes, da compreensão dos contextos.

Daí o uso de grelhas e fichas quantificáveis.

De notar no entanto que nem sempre os observadores estão treinados para observar atentamente e registar em grelhas fechadas .

Poder-se optar por observações livres, mais atentas, mas que de imediato sejam codificadas nas matrizes de quantificação é uma possibilidade.

Dois dos participantes neste estudo (um avaliador e um avaliado) referem precisamente dificuldades na transcrição e preenchimento dos itens.

A observação deve ser cuidada e factual evitando à partida traduzir juízos de valor ou interpretações pessoais.

Deste modo facilitar-se-á a comunicação com o avaliado, na transmissão do feedback.

A observação deve ser encarada como um conjunto de utensílios de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão (Evertson e Green, 1996).

Toda a observação deverá responder às seguintes questões:

Observar o quê? Aulas. Realizar portanto uma observação focada, neste caso no professor.

Observar onde e quando? Questionar-mo-nos sobre o local e tempo destinados e adequados a essa observação, neste caso em sala de aula, com a mesma turma ou não, no mesmo horário ou talvez noutro...

Observar como? Realizando uma Observação Estruturada, (sistemática) com base numa grelha de observações previamente construída e categorizada, (categoria conceptuais/ características comuns) com propósitos próprios, analisando frequências, com recurso a indicadores (interações tipificadas que ocorrem) na sala de aula e que são categorizadas.

Há sempre algum perigo de enviesamento ao fazer algumas interpretações, inerentes ao que está a observar e a viver.

Os conceitos de Validade e Fiabilidade, assumem-se de grande importância, pois eles implicam uma reflexão constante no que vemos e registamos (evitando o contágio das ideias prévias), mantendo o espírito aberto e procurando simultaneamente evidências que contrariem as nossas interpretações, para minimizarmos o perigo de enviesamento, que passa também pelo acto de mostrar ao observado as nossas observações e interpretações.

A observação poderá ser particularmente reveladora, quando se centra num número restrito de aspetos, previamente definidos (Reis, 2011)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIAS

A metodologia teve em consideração as questões de investigação, já que estas foram determinantes no trabalho desenvolvido.

O design de investigação é o estudo de caso, dirigido a professores com larga experiência (cerca de vinte anos de serviço ou mais), do 3º ciclo e ensino secundário

O estudo de caso é algo bem delimitado e caracterizado.

Yin (1994) é uma referência marcante para as investigações que usam o design de estudo de caso.

Segundo Patton, (1990) os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, problema ou situação particular em profundidade.

O estudo de caso é algo bem delimitado e caracterizado.

Inicialmente procedi à revisão de literatura inerente às temáticas que enquadram esta investigação, a par do contexto legal de suporte às estruturas ligadas à Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente.

De acordo com o problema de investigação, defini objetivos e elaborei as correspondentes questões, realizando uma investigação de natureza qualitativa, interpretativa, com o design de estudo de caso.

Para estes objectivos de investigação, que se prendem com o conhecimento pessoal do que pensam e sentem os professores experientes perante apertinência, o constrangimento e o feedback da observação de aulas, como forma de candidatura a uma avaliação de mérito, o estudo de caso pode ser considerado uma boa estratégia a utilizar, na medida em que as características desta metodologia permitem dar voz aos professores, escutando cuidadosamente o que tem a dizer sobre esta problemática (Yin, 1994).

Seguidamente serão apresentadas com detalhe os instrumentos e técnicas usados na recolha de dados.

Devo acrescentar que a informação recolhida é de uma imensa riqueza, possibilitando até a exploração de outras áreas de interesse ligadas a esta temática.

1.1.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

1.1.1. ESCOLA

Por questões de exequibilidade e conveniência, o estudo centrou-se na escola onde trabalho há vinte e cinco anos e que se caracteriza por ser uma escola de 3º ciclo e secundário, que tem funcionado como escola não agregada, sendo que só no presente ano passou a integrar um Agrupamento.

Situa-se no centro de uma zona urbana da Margem Sul do Tejo e existe há cinquenta anos, tendo sido uma Escola Técnica Industrial, ainda hoje de renome não só nas áreas profissionais (oficinais), mas também ao nível do ensino secundário regular.

Tem cerca de cento e cinquenta professores, sendo a esmagadora maioria do quadro da escola, havendo escassos contratados. Trata-se de uma escola caracterizada por um corpo docente estável, maioritariamente feminino e a faixa etária predominante situa-se entre os quarenta e cinco e os sessenta anos de idade.

Na escola existem cursos profissionais, cursos de educação e formação e o ensino regular do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com turmas de todas as áreas.

Do ponto de vista arquitetónico, foi alvo de requalificação pelo programa da Parque Escolar e foi considerada recentemente por um estudo internacional, como a quarta melhor escola do mundo, pelas condições físicas que oferece, conforme se comprova pelo trecho retirado da publicação disponível no seguinte endereço:

<http://www.cidadeinformacao.pt/escola>

A Escola ..., foi eleita a 4.^a melhor escola do mundo pela sua arquitetura e qualidade de equipamento. O destaque é atribuído numa lista de âmbito internacional que avaliou as 30 melhores instituições de ensino.

A escola ..., foi fundada em 1958 e a sua última requalificação foi executada pelo arquiteto José Laranjeiro. Tem à disposição um novo pavilhão e equipamentos variados, que vão desde a robótica à mecânica automóvel.

O projeto de remodelação decorreu durante um ano, em parceria entre a escola e a Parque Escolar, e dotou este equipamento com 43 salas de aula com capacidade para cerca de 900 alunos. A obra contemplou ainda a construção de um novo edifício e a reorganização dos espaços exteriores.

As novas instalações foram inauguradas a 5 de Outubro de 2010, no âmbito da iniciativa “100 escolas para 100 anos da República”. Em Setembro de 2012 ...

recebeu uma equipa de 35 arquitetos noruegueses da Lund + Slaatto Architects, que se deslocaram a Portugal para estudar o panorama da arquitetura nacional, nomeadamente os equipamentos de ensino intervencionados pela Parque Escolar.

Tem se destacado também ao longo do tempo, por ser uma escola politicamente interventiva, com algum espírito de solidariedade, embora perdesse uma certa “balcanização”, no tocante a áreas privilegiadas (áreas técnicas) e liderança tradicional centralizada, de tipo transaccional de administração cultivando ao longo dos anos uma imagem de rigor, exigência e inflexibilidade onde se dizia com alguma frequência, que comparativamente com outras escolas era “uma máquina pesada”.

O *modus vivendi*, não tem permitido significativas mudanças pela positiva na atmosfera relacional envolvente, clima organizacional e cultura de escola.

A avaliação de desempenho docente veio gerar conflito e competitividade no pior sentido, contaminando a relação entre pares e reduzindo ao mínimo o desenvolvimento de práticas colaborativas, com prejuízo para a aprendizagem dos alunos, que em anos terminais de avaliação de professores, foram relegados para segundo plano e “usados” na construção de atividades e iniciativas em prol de alguns professores.

As reuniões de departamento são burocratizadas, tem hora para começar, mas acabam geralmente tardiamente de forma nem sempre produtiva mas desgastante, sendo pouco pragmáticas, embora esta realidade esteja a mudar para melhor.

O clima de escola é de alguma frieza e individualismo, onde o trabalho colaborativo não é uma prática global.

1.1.2. PARTICIPANTES

Os participantes foram seleccionados de modo a corresponderem ao universo em estudo, isto é terem larga experiência de docência, não sendo obrigados a essas observações pelo seu posicionamento nos escalões da carreira, mas sim no caso de quererem ascender ao topo da avaliação e terem estados ligados à observação de aulas, quer por se terem sujeitado a esse requisito, enquanto avaliados, ou por terem exercido as funções de avaliadores de colegas nestas mesmas condições (em qualquer dos casos, por observação de aulas).

Os critérios de seleção podem surgir por razões matemáticas de representatividade, mas também se relacionam com a justificação dos pressupostos que se assumem e com questões de conveniência.

Todos os participantes tem em comum algumas características, que se prendem em parte com a realidade da escola onde se inserem, nomeadamente: serem do sexo feminino, terem idades compreendidas entre os cinquenta e os sessenta anos, mais de vinte e cinco anos de serviço, terem exercido ou exercerem ainda funções de coordenação de departamento disciplinar e terem sido avaliados por observação de aulas no modelo anterior, isto é por um observador interno.

A sua formação de base é a licenciatura e pertencem ao quadro da escola há mais de vinte anos.

Estes participantes foram escolhidos também pela riqueza de contributos que poderiam prestar, já que são figuras marcantes no cenário da escola, tendo uma intervenção ativa nas suas diversas estruturas, portanto evidenciam um bom conhecimento a que o estudo respeita.

Foi intenção diversificar esses mesmos participantes, quanto à formação e relativamente à sua personalidade própria, para ter um colorido mais completo do que se pretendia conhecer.

Para garantir a confidencialidade relativamente à sua identidade são identificados por um par de iniciais, por si escolhido e que não tem correspondência com as iniciais do seu nome (BM; MM; IS; AS).

No quadro seguinte apresenta-se uma caracterização mais detalhada destes participantes, de forma global e comparativa, nomeadamente no que os distingue e fazendo uma breve abordagem às suas características de personalidade, baseadas nas cinco grandes categorias de personalidade referidas por Cardoso ; Cunha ; Cunha e Rêgo (2007).

Estes autores estudaram a importância dos traços de personalidade, enquanto permanência de caráter expressas em qualidades psicológicas, como influenciando os indivíduos em contexto organizacional e de gestão, definindo três tipos de determinantes no comportamento organizacional.

O Binómio Emoção / Razão está presente nos comportamentos dos indivíduos, também no seio das organizações.

Quadro 4- Caracterização dos participantes no estudo

PARTICIPANTES	ÁREA	FUNÇÕES	PERSONALIDADE
BM	Artística	Avaliador e Avaliado	Confiante, Reservada, Serena, Cautelosa.
MM	Científica	Avaliador e Avaliado	Confiante, Ansiosa, Rigorosa, Muito controlada.
IS	Humanidades	Avaliador	Tímida, ,Ansiosa, Prudente, Meticulosa
AS	Humanidades	Avaliado	Muito Confiante, Desinibida,Extrovertida, Impulsiva, Dinâmica

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

2.1.INSTRUMENTOS / TÉCNICAS DE RECOLHAS DE DADOS

Para a recolha de dados e perante o que me propus estudar, elegi a entrevista como fonte principal de informação e a análise documental.

A este propósito devo acrescentar que as respostas às entrevistas realizadas excederam as minhas expetativas e deram-me um enorme gosto, porque permitiram aos entrevistados envolverem-se nas próprias questões colocadas, o que as torna de grande riqueza e que se pode comprovar na apresentação de resultados, daí a sua extensão em termos de tratamento.

Bogan e Biklen (1994) referem que “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheadas de palavras que revelam as perspetivas dos entrevistados “ (p. 136)

2.1.1. ENTREVISTAS

Recorri a entrevistas semi-estruturadas, que abarcassem três grandes grupos, correspondentes às três questões de investigação que me propus estudar.

Fiz esta opção, para que ela me possibilitasse simultaneamente possuir de antemão uma orientação de base, para a recolha mais exata dos dados que pretendia à partida recolher, mas que também me fornecesse a colocação de questões novas, que surgissem no decorrer da conversa e que considere pertinente colocar, permitindo-me até uma abrangência de informação para além da que tinha previamente definido.

Gee (1990) sugere a recolha de relatos diferentes a partir da mesma pessoa, afastando, assim, o centralismo num relato singular e nesta ótica, é importante o voltar a inquirir os participantes para certificação da informação fornecida.

Também Gee (1985) trabalhando sobre o discurso oral mais do que sobre o texto escrito, dá importância às hesitações, às pausas, às inflexões que pontuam o discurso.

A escolha da entrevista semi-estruturada, que possibilite uma orientação com base na definição prévia de um guião, com tópicos pre-definidos, mas que permita a abertura à recolha de informações, para além das que se definirem à priori, parece-me um procedimento bastante adequado.

Foram realizadas quatro entrevistas. Duas delas são duplas porque os participantes responderam enquanto avaliados, mas também como avaliadores (duas primeiras entrevistas) e as restantes duas referem-se conforme o quadro 4, a um professor, que foi só avaliador e a outro que passou pela situação unicamente de avaliado (duas últimas entrevistas).

Foram criados dois tipos de guiões colocados em anexo (C e D), sendo que um dos guiões, se destinava aos Avaliados, enquanto o outro guião a Avaliadores.

O primeiro grupo de cada guião é comum a Avaliadores e Avaliados e refere-se a averiguar o que pensam os professores sobre a pertinência da observação de aulas para estes professores muito experientes.

Deste modo os participantes que responderam com a dupla função de Avaliadores e Avaliados, só se pronunciavam uma vez quanto a este aspeto.

O segundo grupo refere-se à questão do constrangimento e as perguntas colocadas em cada guião adaptam-se à condição dos participantes.

O tratamento das respostas, conforme os quadros apresentados é feito separadamente, embora as respostas concorram para a mesma questão de investigação.

Relativamente ao terceiro grupo ou bloco, destina-se a averiguar a questão do feedback e naturalmente que as perguntas realizadas diferem no caso de Avaliadores ou Avaliados, embora também vão convergir, de forma até complementar com a terceira questão de investigação.

Quadro 5 – Tabela organizativa

PROBLEMATICA DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS A ATINGIR	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	TIPO DE PARTICIPANTES	PROCESSOS DE RECOLHA	QUESTÕES DO GUIÃO A (AVALIADOS)	QUESTÕES DO GUIÃO B (AVALIADORES)	CATEGORIZAÇÃO DE ATITUDES	OBS:
	OBJETIVO 1	QUESTÃO 1	AVALIADOS E AVALIADORES	ENTREVISTAS E/OU NARRATIVAS	1, 2, 3,10	1,2,3	CONCORDÂNCIA DISCORDÂNCIA	REAÇÃO <u>RACIONAL</u>
	OBJETIVO 2	QUESTÃO 2			4,5,6,7,8,9	4,5,6,7	CONSTRANGIMENTO DESINIBIÇÃO	REAÇÕES <u>EMOCIONAIS</u>
	OBJETIVO 3	QUESTÃO 3			10,11,12,13 14	8,9,10,11	RECETIVIDADE INDIFERENÇA CONTESTAÇÃO APLICAÇÃO NÃO APLICAÇÃO	<u>FEEDBACK</u> e <u>MELHORIA</u> <u>DAS</u> <u>PRÁTICAS</u>

A aplicação das entrevistas decorreu com o máximo cuidado no tocante às questões éticas de preservação da sua confidencialidade e foram dados todos os esclarecimentos necessários à sua realização, tendo havido grande disponibilidade dos participantes, que tornaram este momento muito agradável para entrevistador e entrevistados.

Inicialmente foi solicitada à Direção autorização, para realização deste estudo, tendo sido prestados os respetivos esclarecimentos (anexo A).

As entrevistas foram combinadas entre entrevistador e entrevistado, consoante a disponibilidade de ambas as partes, mediante protocolo (anexo B), previamente estabelecido e duas delas decorreram em local público e as outras duas em salas da própria escola, sempre num clima de tranquilidade e confiança, tendo sido de imediato transcritas e enviadas aos próprios, uma vez que não foram gravadas, devido a alguma relutância que se sentiu de forma generalizada pelos seus participantes.

As entrevistas tinham a duração previsível de quarenta e cinco minutos, mas nalguns casos estenderam-se naturalmente num clima coloquial e depois de transcritas quase que se constituem verdadeiras narrativas.

Na área da educação, Elbaz (2002) é uma das autoras que defendem o recurso à investigação narrativa dizendo que histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido.

As narrativas gozam de três potencialidades, (que a seguir se apresentam) cuja primeira será, sem dúvida, a explorada nesta situação: como processo de investigação em educação; como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação.

Bruner (1991) afirma que organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa.

As histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos.

Para Bruner (1991), a linguagem é um meio de exteriorizar o nosso pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação. No seu conjunto, linguagem e pensamento, cada um à sua maneira, refletem os instrumentos da cultura e da ação.

Esta metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa e por vezes tem uma conotação narcisista que tem a ver com a exposição do “eu”. Mas que se contrapõe pela função de partilha de experiências na reflexão e estudo.

Por este motivo houve mais disponibilidade por parte dos professores contactados, para responderem a entrevistas, do que escreverem narrativas.

No entanto dado o cariz aberto e abrangente de algumas questões das entrevistas realizadas, as suas respostas funcionam por vezes como narrativas.

Foram tidas em conta, as orientações basilares para a realização da entrevista (Goetz e Le Compte, 1984) tais como: escolha de ambientes e locais da entrevista, onde o entrevistado se sinta confortável; devendo ser dadas todas as informações e esclarecimentos necessários quanto ao uso da entrevista; devendo ser respeitada a confidencialidade desde que essa seja uma condição do entrevistado; devendo-se sempre pedir autorização ao entrevistado, para proceder a qualquer gravação; a duração da entrevista também deve ser moderada e de acordo com a sua disponibilidade (não ser exaustiva); construir previamente um guião orientador, para estruturar mínimamente a entrevista face à recolha de informação que ela pretende alcançar (entrevista estruturada ou semiestruturada); a entrevista pode levar-nos para além do que tínhamos previsto e isso enriquece-a; a intenção é compreender; o entrevistador deve estar muito atento às respostas e aos sinais revelados pelo entrevistado, embora propiciando um ambiente informal; recolha de dados sistemática.

A entrevista propiciou comunicação e interação humana através do contacto direto entre o investigador e os participantes do estudo, dando voz à sua experiência e opinião, que se tornam de uma riqueza imensa

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheadas de palavras que revelam as perspetivas dos entrevistados” (p.136).

O acto de perguntar está, associado à observação pelo que, à medida que vamos recolhendo informação verbal também vamos captando uma série de outros sinais que são indicadores da disposição, das atitudes e do estado de espírito.

Deve haver flexibilidade, empatia, persuasão e ser bom ouvinte, falando menos do que ele (Patton 1980); deixar o entrevistado falar, sem o interromper; evitar perguntas demasiado diretas; fazer perguntas abertas para que o entrevistado revele naturalmente o que pensa; não colocar perguntas de resposta sim ou não, sem apresentar logo imediatamente a questão do porquê dessa resposta; logo que seja possível escrever os registos dessa entrevista, para que não se perca a ambiência em que foi realizada. E para o mesmo autor quanto mais tempo passar sem se fazer o registo, mais pormenores ficam por registar.

De notar que este trabalho de entrevista se iniciou mais tarde do que inicialmente estava previsto no cronograma, para garantir maior liberdade e isenção nas respostas, visto que como membro da SADD, não as queria realizar enquanto decorresse o processo de ADD, que na escola só terminou no final do 1º período.

2.1.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

Na análise documental procurei recolher os documentos orientadores de apoio aos dois ciclos avaliativos em relação à observação de aulas, para que deles me apropriasse e pudesse fazer uma leitura complementar às respostas recebidas.

Estes documentos no 1º modelo avaliativo produzidos nas escolas autonomamente e consumiram (como uma das entrevistadas refere) imensas horas aos docentes envolvidos nestes cargos, contribuindo fortemente para a intensificação do trabalho docente e criando naturalmente desigualdades entre as escolas. (anexo N)

Relativamente ao 2º modelo avaliativo essas orientações foram fornecidas superiormente e aplicadas a todas as escolas, com uma escassa formação dos avaliadores, levantando outras questões de aplicabilidade, que nos remeteriam para um outro estudo relativo aos itens que seriam realmente indicados para constar nas grelhas e processos de avaliação (anexo O).

Houve um levantamento de instrumentos produzidos pela tutela e orientações fornecidas às escolas e centros de formação, como cenário de aplicação da observação de aulas em contexto de avaliação docente, para o universo em estudo; documentos produzidos pelas estruturas da escola, ligadas à ADD; documentos de auto-reflexão produzidos por mim

enquanto avaliada e relatório do meu avaliador (análise do caso pessoal, como referência)

Foi necessário proceder a esta recolha, para contextualizar em termos de itens de observação de aulas e de parâmetros avaliativos o cenário, em que a investigação foi realizada.

As grelhas mais ou menos detalhadas obedecem a padrões estanques e por vezes podem ser de preenchimento não imediato, sobretudo enquanto a observação decorre.

Alguns avaliadores optaram por tirar anotações avulsas para um caderno em branco, para posteriormente fazerem o seu registo.

A análise documental aplicada às entrevistas recolhidas enquanto documentos, baseia-se numa categorização por subtemáticas de modo a poder extrair por conjugação as ideias fortes e consequentes conclusões e integram o item seguinte.

3. TRATAMENTO DE DADOS

3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO / TRATAMENTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Depois de recolhida a informação, a mesma foi categorizada, segundo os conceitos a reter e que estavam subjacentes às questões de investigação e respetivas perguntas do guião.

Quadro 6 – Alinhamento (Definição, âmbito, objetivos e cenários)

TEMA	PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS	QUESTÕES DO GUIÃO DA ENTREVISTA
Avaliação através de observação	Averiguar o impacto da observação de	1-Conhecer o que pensam e argumentam estes professores, face à obrigação de serem observados nas suas aulas para que possam atingir uma	1-Como encaram estes professores, o facto de se terem de submeter à avaliação por observação de aulas ?	A -REAÇÃO (racional) à avaliação por observação.	Questões: 1, 2, 3 (em ambos os guiões A e B, comum a Avaliadores e Avaliados)

de aulas, aplicada a professores muito experientes.	aulas, avaliação de professores muito experientes.	na de	classificação de topo na ADD.	2- Quais os seus constrangimentos ou benefícios sentidos?	B - EFEITOS da exposição, (REAÇÕES EMOCIONAIS) expressas no seu desempenho	Questões : 4,5,6,7, 8 (do guião B Avaliadores) 4,5,6,7,8 ,9 e 10 (do guião A Avaliados)
			2 – Clarificar se este professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.	3- Qual a recetividade destes professores ao feedback, fornecido pelo avaliador, na melhoria das suas práticas letivas?	C- OBJETIVOS da observação e DAS (FEEDBACK MELHORIA PRÁTICAS)	Questões: 9,10 e 11 (do guião B Avaliadores) 11,12,13 e 14 (do guião A Avaliados)
			3- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.			

No tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo e de discurso, mediante categorização, permitindo uma interpretação o mais exata possível dos resultados, garantindo maior fiabilidade.

Como forma de procurar garantir a maior objectividade possível relativamente à recolha de informação, tentei aproximar ao máximo dois aspectos importantes quando se faz um registo: a descrição da situação e, por outro lado, a interpretação que se faz acerca dela, pondo em evidência determinadas características do discurso que ajudam a analisá-lo mais em profundidade (Labov, 1972, 1982), o conteúdo e forma, podendo examinar-se o modo figurativo, como a linguagem é usada (metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens) fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito.

A exequibilidade deste tipo de estudo é de salientar, na medida em que torna possível uma reflexão sobre questões do quotidiano, em contexto educativo, que é de extrema importância para encontrar estratégias de melhoramento na adequação da avaliação de desempenho dos professores, sendo portanto de grande pertinência.

Não implica custos adicionais e permite um conhecimento mais aprofundado das realidades.

Repito que esta interacção entre os dados e a análise é a essência para se atingir a fiabilidade e validade dos resultados de uma pesquisa de cariz qualitativo.

Estive atenta a algum risco de enviesamento, (nas conclusões finais), visto que o estudo é muito localizado e restritivo e sendo estudos de natureza interpretativa, as suas conclusões não se podem generalizar, e são apenas parcialmente comparáveis nos escassos valores de quantificação que permitem.

Os estudos interpretativos não generalizam. Estes estudos tem apenas validade.

Foram sentidas algumas dificuldades de índole prática, que são subjacentes a qualquer trabalho no “terreno” e para as quais os investigadores, terão de preparar-se para contornar, agravados por ser trabalhadora-estudante em pleno exercício de funções letivas e de coordenação.

Gostaria de ter podido apresentar ao longo da dissertação, os quadros resultantes do tratamento de dados e não remetê-los para o anexo, de forma a que pudessem acompanhar as respostas, em simultâneo com o processo de trabalho, porque esses mesmos quadros, permitem através de uma leitura atenta perceber diretamente as questões que estão a ser levantadas.

Quadro 7 – Cronograma proposto para a investigação

DATAS	PARTICIPANTES	ATIVIDADES
SET /2013	Investigador/ Órgãos de Direção	Pedido de autorização ao diretor do Agrupamento, onde o estudo se insere.
OUT/2013	Investigador (recursos disponiveis)	Revisão de literatura sobre a problemática a estudar.
NOV/2013		Fontes Documentais

DEZ/2013	1º participante - professor avaliado, consultado.	Entrevista e/ou Narrativa do 1º dos prof. Avaliados
JAN/2014	2º participante - professor avaliado, consultado.	Entrevista ou Narrativa do 2º dos prof. Avaliados.
FEV/2014	3º participante - Professor avaliado e avaliado.	Entrevista a um prof. que tenha tido o papel de Avaliador e de Avaliado .
MAR/2014	Investigador, como observador de um professor em avaliação. (pode ou não ser um 4º participante)	Análise da observação de aulas de um professor experiente, que esteja a ser Avaliado.
ABR/2014	Investigador.	Tratamento dos dados recolhidos
MAI/2014	Investigador.	Conclusões e Realização da dissertação final
JUN/2014	Investigador.	Apresentação da dissertação final

Obs : Este cronograma sofreu algumas alterações, em virtude do atraso no processo avaliativo dos professores, neste Agrupamento de Escolas, relativo a 2012/2013.

3.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das respostas, por grupo de questões, apresentam-se detalhadamente nos anexos (J,L,M), para uma consulta mais pormenorizada, referindo-se aqui sumariamente os aspetos mais relevantes.

3.2.1.Grupo I –Impacto Racional

Relativamente ao Grupo I, que se refere a averiguar o que os professores entrevistados pensam a respeito da importância ou necessidade de observar as aulas de professores já muito experientes na carreira, para que possam atingir uma avaliação de excelência,

elegi três categorias com base nas perguntas formuladas na entrevista e de acordo com os objetivos da investigação e com as respostas obtidas.

As categorias criadas foram: a pertinência; as vantagens e as desvantagens, que cada um dos entrevistados considera.

No Quadro 8 (anexo J), relativo à Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora e Avaliada) quanto ao Grupo I- Impacto Racional (Opiniões), deve salientar-se, que a entrevistada revelou quanto à pertinência alguma hesitação e ambiguidade na resposta “sim e não” (com um franzir de testa), considerando globalmente que contribui para diminuir a falta de objetividade e que é importante uma da observação feita por elementos exteriores à sala de aula.

Refere que é mais importante para a melhoria o desenvolvimento do trabalho colaborativo e a criação de hábitos de entre ajuda em vez de competição, por uma avaliação.

Nas desvantagens é precisamente referido que “a competição individual, tem sido pouco saudável e que a ADD tem vindo a deteriorar o clima entre os professores, a minar as suas relações e a contribuir negativamente para um trabalho menos profícuo entre os docentes.”

Quanto ao Quadro 9 (ver anexo J) relativo à categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora e Avaliada) relativa ao Grupo I - Impacto Racional (Opiniões), refira-se que houve um breve momento de reflexão... e a resposta foi “Pode não ser indispensável...mas para se ser considerado excelente, as aulas tem de ser consentâneas com isso”

É dada uma nítida importância à qualidade das aulas, que se deve sobrepor a todo o resto” O importante são as aulas que se dão”, logo um excelente professor tem de dar excelentes aulas e elas serem observadas para comprová-lo.

“Para os mais experientes é importante verificar se o professor está atualizado” e “É muito importante verificar se... *estar a par*.”, 2ª entrevistada (MM).

Como desvantagens são referidas “A exposição, o constrangimento, o saber que o observador pode estar centrado no erro e não em valorizar os aspetos positivos do que observa.”

Relativamente às desvantagens parece-me de extrema importância o que esta professora referiu e com a qual estou totalmente de acordo, porque o vivi, na minha experiência pessoal, enquanto observada por uma avaliadora externa que passo a citar “ O desconhecimento entre avaliador e avaliado (no caso da avaliação externa) que pode

criar alguns obstáculos, nomeadamente o que é valorizado (numa aula ou conteúdo), por um e por outro não ser coincidente e isto pode acontecer com maior frequência na avaliação externa, onde há uma ausência de contacto entre ambas as partes, que são apenas confrontadas no decorrer das duas escassas aulas”.

Relativamente ao Quadro 10 – (anexo J) - Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo I - Impacto Racional (Opiniões), há a referir que inicialmente houve algum silêncio e de novo uma posição ambígua e de alguma hesitação...

É referido de novo que “ A observação de aulas devia ter uma função reguladora, para a melhoria das práticas e da aprendizagem e não ser usada friamente, na avaliação docente para classificar professores”

É referido pela primeira vez um aspeto negativo da experiência, o que não deixa de ser curioso “ Na prática os professores muito experientes não são diferenciados, no entanto a experiência por vezes é sinónimo de vícios”.

Há vários aspetos interessantes a destacar nesta resposta: por um lado a necessidade de tomada de consciencia dos pontos fracos, mesmo pelos melhores professores; por outro lado a opinião de que os mais experientes deviam ser mais resguardados, porque não tiveram ao longo da sua carreira, essa cultura, essa experiência e não deverão ter de ser confrontados agora dessa maneira, chegando mesmo a considerar os perigos de observações escassa e menos bem conseguidas, poderem comprometer a toda uma carreira, a ideia que cada um tem de si mesmo ou a forma como os outros podem passar a considerar essa pessoa.

São referidas nas desvantagens as questões do stress naturalmente causado, por se estar a ser avaliado.

É também referido que o constrangimento destes professores será naturalmente agravado se a observador for um avaliador externo “ O avaliador externo, pode influenciar negativamente e causar muito mais constrangimento, porque é uma pessoa estranha que desconhece o nosso trabalho, podendo até nem simpatizar logo à partida connosco e ser tudo muito desagradável ”.

Como vantagens: “A melhoria das práticas; a consciencialização dos pontos menos bons, do desempenho; partilha de experiências entre avaliador e avaliado (mas não é possível no atual modelo) e por isso está tudo errado”.

Sendo um avaliador interno (como acontecia no modelo anterior), há mais à vontade. De novo a preferência pelo avaliador interno, no acompanhamento do trabalho do

docente e a defesa do trabalho colaborativo como melhoria das práticas, que entram em choque com o atual modelo avaliativo, onde o observador é um avaliador externo, que desconhece o professor, o observa em dois momentos e não tem contacto prévio ou posterior, para garantir a eficácia do feedback. “ Sendo um avaliador interno (como acontecia no modelo anterior), há mais à vontade”.

Relativamente à última entrevista realizada, os resultados para este Grupo I, encontram-se expressos no Quadro 11 (anexo J) - Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo I - Impacto Racional (Opiniões).

Neste caso, a resposta foi pronta e a entrevistada está convicta de que mesmo para professores muito experientes, a avaliação por observação de aulas é importante porque conforme afirma “Mesmo com muitos anos de serviço...isso não significa que tenha um percurso louvável”.

E acrescenta alguns pontos interessantes sobre esta matéria, nomeadamente que, conforme passo a transcrever “Tem de haver uma reflexão periódica sobre o ponto onde se está....É preciso o olho de alguém de fora, porque as pessoas não fazem tudo perfeito. Olho esse que deveria até existir fora das questões de avaliação, como monitorização.... Se as pessoas querem Muito Bom ou Excelente tem de o provar.....Larga experiência não significa andar pelos melhores caminhos”, o que não deixa de ser verdade.

Nas vantagens considera que é uma forma de monitorizar, para validar um processo que é solitário e vive em função de turmas e de todas as mudanças.

“É importante sabermos que estamos no bom caminho”.

Nas desvantagens foca uma questão que não tinha sido apresentada e que se prende com uma certa “ encenação”, que pode ser criada apenas para aqueles momentos de observação, sem que corresponda a um real e habitual desempenho.

“ Pode acontecer, que um professor que nunca se preocupou, ter uma observação de aulas, que pode ser uma mentira, relativamente à sua prática corrente....

Essa aula pode ser uma bolha, em que realiza determinados procedimentos, que não são a sua prática.”

Terminando com uma frase não menos verdadeira “ Os avaliadores mais exigentes são os alunos...”, mas na realidade acrescento eu, estes não tem a competência de certificar formalmente a qualidade do trabalho, que com eles o professor realiza.

3.2.2.Grupo II –Impacto Emocional

Relativamente ao Grupo II, as questões apresentadas nos guiões das entrevistas, diferem se estas se dirigiam a Avaliadores ou Avaliados, embora o que se pretenda saber gire sempre em torno do constrangimento e reações emocionais que podem interferir e propiciar uma imagem adulterada do professor observado.

Deste modo para este Grupo II, vamos ter os Quadros 12, 13, 14, 15, 16 e 17,(anexo J) sendo que o Quadro 12, 13, 14 se referem às funções que estas pessoas desempenharam como Avaliadoras.

As categorias criadas para este universo, foram em função das perguntas colocadas: se foi Avaliador Interno ou Externo; se consideram que o Constrangimento esteja presente; quais as Reações emocionais do professor observado; Expetativas que levavam para a observação e por último se consideram ter havido uma real avaliação do docente.

A este propósito será importante a análise detalhada que se realizou posteriormente e que consta dos quadros apresentados no anexo I, onde se cruza a informação recebida pelas diversas entrevistas com as categorias definidas para as mesmas.

Quanto às respostas dos Avaliadores, de salientar que todos exerceram as funções de Avaliadores Internos, o que podia não ter acontecido e terem sido também ou exclusivamente Avaliadores Externos. Mas tal tem uma explicação evidente, a maioria dos professores que pediram observação de aulas, fizeram-no no ciclo avaliativo anterior ou porque a isso eram obrigados por lei ou porque a possibilidade de ascender ao Muito Bom ou Excelente estava facilitada na medida em que eram avaliados pelo seu Coordenador de Departamento, que de alguma forma conhecia o seu trabalho, embora obviamente isso também pudesse ser inibidor no caso de existência de incompatibilidades entre ambos.

De salientar o que refere a primeira entrevistada (BM) “O Avaliador Interno pode ou não aumentar o constrangimento, logo ser prejudicial, pela melhor ou pior relação entre as pessoas envolvidas....o facto de ser outra pessoa fora da escola, não reduz no entanto a isenção.....houve casos de uma maior proximidade e até interação entre Avaliador Externo e Avaliado e noutros casos tal não sucedeu.....as orientações precisas para uma atuação e condutas comuns são quase inexistentes e a isenção, equidade e justiça são de novo postas em causa.....as instruções superiores são por vezes ambíguas e geram um sistema ainda mais preverso no caso do avaliador /observador externo,não há transparência nem linearidade.”

O que refere a segunda entrevistada (MM) também nos faz pensar...e questionar da isenção ou não que pode haver nestes processos nas diversas situações “Sim haverá diferenças notórias nessas duas situações. Era conhecida da pessoa que observei.

Havia à vontade entre ambas. Foi minha colega de estágio, estando no mesmo escalão e temos trabalhado lado a lado aqui na escola desde há muitos anos.

Se for uma pessoa desconhecida há menos à vontade e pode haver problemas.

Finalmente a terceira entrevista refere que o distanciamento entre avaliado e avaliador externo, na observação de aulas não garante por si só uma avaliação mais isenta, justa e real “Como está estipulado é um processo muito frio.

Se por um lado não conhecendo as pessoas poderia ser mais neutra, por outro precisava mesmo de conhecê-las um pouco que fosse, previamente e posteriormente à observação, para poder melhor avaliá-las.

Quanto ao facto do constrangimento estar presente neste tipo de observações, conforme se poderá comprovar com uma análise cuidada dos quadros apresentados nos anexos, podemos registar quena primeira entrevista se considera que “A observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar.

A Exposição e a importância desses escassos momentos, pode deturpar a imagem do desempenho do professor.

A planificação das aulas levada ao extremo, pode provocar constrangimento ou prisão no desempenho do professor.

Este tem de ter flexibilidade para resolver situações, que fujam à planificação inicial e que até enriqueçam a aula”.

A segunda entrevistada (MM) é muito clara ao afirmar que o conhecimento entre Avaliador e Avaliado reduz o constrangimento.” “.....não eramos estranhas!

É preferível que seja assim.”

Na terceira entrevista a posição é a seguinte: “ O professor que se expõe, (por causa do item da observação de aulas valer muito) quer uma menção superior e pode ficar muito constrangido pelos riscos dessa exposição”

Quanto à situação emocional dos professores que observaram, a primeira entrevistada resume três situações possíveis que observou “Algumas das aulas por mim observadas foram especialmente e até demasiadamente preparadas, outras foram muito naturais e outras foram exibicionismo puro”

Esta mesma entrevistada (MM) sentiu monotonia na aula, mas não desconforto no professor que observou, enquanto que a terceira (IS) se refere ao cumprimento integral do plano de aula, sem stress, nem surpresas.

Serão estas duas situações “monotonia” e “cumprimento integral de um plano”, o protótipo de uma boa aula, de um professor excelente?

Fica a questão, para outros se debruçarem sobre o que é realmente uma boa aula...,

Quanto às expetativas que estes Avaliadores tinham sobre os seus avaliados, encontramos na primeira entrevista “As expetativas confirmaram-se.

Pode levantar-se aqui uma questão que é, se são as expetativas que condicionam a observação ou é a observação que condiciona as expetativas ?

Na segunda entrevista curiosamente a resposta foi: ”As expetativas ficaram aquém

Não que houvesse erros científicos,mas as aulas observadas não foram cativantes.

Faltou alma à aula! Foi tudo no mesmo tom...sem inflexões de voz...

”Na terceira novamente o cumprimento do plano, a orientar tudo “As aulas foram ao encontro do que esperava. Não surpreenderam. As pessoas cumpriram o plano.”
Discutível também...

Quanto à categoria da obtenção de uma “Real Avaliação”, obtida através das aulas que observaram, encontramos a primeira entrevistada a referir que: “Como era avaliadora interna e conhecendo já o seu trabalho de há muito tempo, (o que como antes referi se veio a confirmar pelas expetativas que já tinha), consegui que a avaliação atribuída se aproximasse muito da realidade ”

A segunda participante refere que “Duas observações não, mas se calhar três também não.

Não sei qual seria o número. Algumas das informações em que me baseei, (como avaliador) foram por mim recolhidas junto dos alunos” o que mostra que o que observou se revelou insuficiente para se sentir confortável a avaliar.

Acrescentando que “A avaliação de professores ..., não serve para nada, nem reflete a realidade em noventa e cinco por cento dos casos. Não reflete verdadeiramente o que os professores fazem de porta fechada”.

Finalmente a terceira entrevistada,(IS) confirma também alguns pontos já referidos pelas anteriores e vai mais longe dizendo; ” Em duas observações não se consegue fazer uma real avaliação. Ainda mais se não se conhecer o trabalho do professor, como acontece com o avaliador externo.

O facto das aulas observadas terem um dia e uma hora marcadas tira a espontaneidade e o realismo.”

Estas aulas assistidas em grande parte são forçadas, tanto para o bem , como para o mal porque são momentos preparados, que não correspondem extamente á realidade e tanto podem correr anormalmente bem, como não.

Aumentar o número de aulas assistidas, não me parece resolver o problema, porque as pessoas concentram-se apenas nas observadas”.

Ainda para este Grupo II - Impacto Emocional (Reações) vamos ter os Quadros 15, 16 e 17, destinado às pessoas que embora com muita experiência, foram avaliadas, por observação de aulas.

Os dois primeiros depoimentos foram recolhidos pelas participantes que também já se pronunciaram como Avaliadoras, enquanto a última, foi simplesmente Avaliada e não exerceu quaisquer funções de Avaliadora.

Nesta análise foram criadas as seguintes categorias em relação às perguntas colocadas, com vista à segunda questão de investigação e objetivos associados.

Se foi observada por Avaliador Interno ou Externo; se houve ou não Hesitação na decisão de pedir aulas observadas; Se esse desafio funcionou como Estímulo ou Constrangimento; Qual a Reação perante a observação; Expetativas e desempenho atingido; Se houve ou não Real avaliação.

Quanto à primeira categoria registe-se que todas estas professoras pediram observação de aulas no modelo anterior em que o Avaliador era Interno, ou seja o Coordenador de Departamento Curricular ou Disciplinar.

Note-se que poucos foram os professores que deliberadamente decidiram arriscar voluntariamente sem obrigatoriedade ser observados por um avaliador Externo (estranho ao seu trabalho).

Eu fui uma das duas pessoas nesta escola a encarar este desafio.

Relativamente à questão do Avaliador Interno a primeira entrevistada refere a situação delicada, que vai ser também referida na segunda entrevista e que se prende com o facto do avaliador ser duma área diferente (neste caso era a Diretora de C .F. Química que estava a avaliar uma docente de Artes Visuais, transcrevendo “ não sendo da área das Artes limitou-se a observar comportamentos e atitudes.

Nestes casos a observação sai naturalmente comprometida e empobrecida.”

“As relações de proximidade de empatia ou desagrado pode interferir no processo avaliativo que se quer justo e isento.

O Avaliador externo, vem destituído de informações sobre a prática do professor, mas pode levantar algumas questões éticas, sendo um olhar demasiado frio e crítico por fazer diferente, associado também a questões de diferente formação.”

Esta reflexão é importante e passou-se comigo que fui avaliada nas aulas observadas por uma pessoa estranha, que desconhecia o meu trabalho e embora sendo de Artes Visuais era de uma formação bem diferente (Escultura, enquanto eu sou de Arquitetura) e convenhamos temos concepções estéticas e praxis diferenciadas.

Na segunda entrevista volta a focar-se o problema do Observador/ Avaliador não ser da área e acabar por fazer uma avaliação deficitária, porque não pode avaliar os conhecimentos científicos do professor, que ele próprio não domina.

A ilustrar isto diz a sua entrevistada “Senti-me bem, como disse já nos conhecíamos...não eramos estranhas!”

A preocupação (tanto minha como da avaliadora) era que poderia não perceber nada da aula, em termos de conhecimentos científicos.

Teria mais lógica se a avaliadora que observou as aulas fosse da mesma área científica. Ela posicionou-se enquanto aluna”

Convenhamos que não é essa exatamente a postura esperada do avaliador. Note-se que ela podia não ter percebido e a professora estar perfeitamente correta e ser exímia na sua explicação, ou ter percebido a explicação mas não ser exatamente assim...

E termina com uma conclusão importantíssima, com que todos concordaremos “É necessário que haja uma formação adequada dos avaliadores”

Na última entrevista encontramos também a respeito da questão dos avaliadores, uma reflexão importante “Recusei-me a ser avaliadora, pela excessiva proximidade com os que seriam avaliados.” Um avaliador interno não consegue olhar com objetividade.

A figura do avaliador externo é mais indicada, do que a avaliação ser realizada por professores de outros departamentos disciplinares”

Quanto à hesitação no pedido de observação de aulas, posso acrescentar que subescrevo inteiramente o que é referido pela primeira entrevistada e que esteve na origem de eu não ter solicitado essa observação no anterior ciclo avaliativo, (que se tornaria mais facilitada para mim e com menos constrangimento por ser realizada pelo avaliador interno).” respondeu firmemente que sim, que hesitou bastante, porque quem pedia voluntariamente observação de aulas não era bem visto, porque representava ambição de sobrepor-se aos outros colegas.”

As outras respostas dadas nesta categoria, para mim são menos convincentes “Não muito!(franziu o nariz) Já que ia avaliar/ observar outros quiz sentir- me nessa posição. Curiosidade em sentir como seria” ou “Não hesitei porque me explicaram que eu tinha de ser observada para progredir...”

No que concerne à categoria do desafio ter constituído estímulo ou constrangimento, a primeira participante diz “sim...houve constrangimento...por estar assim exposta.

Não foi medo, mas sim... há sempre constrangimento, porque há exposição. Os alunos também alteram sempre a sua postura, por vezes imprevisível”

Na segunda a resposta foi “ Funcionou como estímulo, para mostrar o meu valor.

A avaliadora não era da área e isso fez-me pensar no assunto, com alguma estranheza.

O constrangimento que houve foi esse.” Pois...!!! Mas também algum conforto não assumido. Será?

E na terceira “Senti-me muito confortável relativamente à pessoa, que me ia avaliar.

Eu estava a anos luz das suas práticas, muito mais à frente”.

O que claramente nos faz refletir sobre a influência que a postura psicologia exerce nas disposições individuais, no contexto social e organizacional.

Na reação perante a Observação as respostas variam de “como orientadora de estágio se sentiu muito mais à vontade e agiu de forma muito mais natural, do que na situação de avaliada. Ajudou formação em 'job shadowing”o que me permitiu salvaguardar-me em todo o processo de observação.Essa formação alertou-me para o que se pode observar nestas situações”.

O que quer dizer que tecnicamente podemos encontrar estratégias de controlo para enfrentarmos a observação com maior conforto e segurança reduzindo os riscos de exposição, independentemente de sermos bons ou excelentes professores...

Nas segunda entrevista “Ignorei a presença da avaliadora; Nessa altura podia escolher-se o tema a abordar; A minha única preocupação foi usar as novas tecnologias, que por vezes nao uso”.

Certa contradição, porque na realidade houve alterações em presença da avaliadora, conforme se referem.

Na última participação a superioridade relativamente ao avaliador, por não reconhecer nele autoridade científica para essa avaliação “Fiz aquilo que faria mesmo sem ela.

Só tive cuidado que os conteúdos fossem de contextualização histórica e não de Artes, para que a avaliadora, se sentisse à vontade”

Quanto às expectativas e desempenho conseguido, na primeira entrevista diz-se “Não houve nervosismo propriamente dito e nisto há a vantagem de já se ser muito experiente, mas ao mesmo tempo a responsabilidade de o ser, o que parece um paradoxo”, que eu compreendo, partilhando da mesma opinião.

Novamente a professora a ser uma boa estratega e a defender-se dos perigos da exposição “Estratégia que resultou, foi colocar, a observadora a realizar as tarefas que eram dirigidas aos alunos. Estratégia inteligente da minha parte, que teve um efeito positivo e a avaliadora aprendeu e na segunda aula observada, até se quis ir embora mais cedo.”

E o mais importante “As aulas mesmo tendo corrido bem, não espelharam o meu real desempenho.

Surgem descontextualizadas de todo um processo de trabalho. Forçadas, pelas circunstâncias.

Tem de haver um plano de aula, com tudo definido e esmiuçado, quando na realidade uma boa aula, flui naturalmente por vezes fugindo ao plano de aula.

O que interessa não é cumprir escrupulosamente um plano, mas que haja real aprendizagem e isso por vezes não está contemplado nas grelhas de observação a que os avaliadores se agarram”

Devo aqui acrescentar que na minha opinião e sem querer formular juízos de valor relativamente às participações recebidas, mas parece-me valer a pena destacar pela sua autenticidade e honestidade o depoimento da primeira entrevistada (participante BM), que por ter-se aposentado precisamente nesta data, se sentiu completamente livre para dar voz a umas quantas verdades, que outros participantes mais tímidos temem abertamente confidenciar.

As restantes contribuições limitaram-se a referir “As aulas correram bem e estava auto-confiante. Claro que houve uma preparação mais cuidada, mas preparo sempre as aulas. Faz parte da minha estrutura (certa contradição). As derivações assim são melhor controladas, quando as aulas são bem alinhadas. Experiência anterior com estagiários...” Espelharam o habitual desempenho e correu como o habitual; tudo correu ao encontro das expectativas; talvez os miúdos estivessem mais inibidos do que é normal. Eu brinquei com a situação”.

“As aulas observadas não espelham o que cada professor realmente é ou faz com os seus alunos. São momentos dispersos que podem correr melhor ou pior.

Todos nós no nosso quotidiano temos aulas que são picos de excelência e outras, que mesmo sendo ótimos professores, não refletem quem somos.

Dois momentos de observação, sobretudo se realizados por alguém do exterior, não são suficientes para avaliar corretamente o trabalho do professor.”

Novamente me revejo por completo nas afirmações desta primeira entrevista quanto à realização de uma real avaliação docente, através das aulas observadas.

Na segunda entrevista reforça-se esta ideia através das afirmações “Duas avaliações é pouco.

Não se consegue realizar uma real avaliação.As duas aulas poderão ser show-off ou não. Também não sei responder quantas, nem se seria possível mais” e na terceira de novo é dito que “ Duas aulas não chegam. Principalmente com os professores que criam uma bolha de maravilha, para ser vista. Deveriam ser seguidas, dentro da mesma turma, na sequência uma da outra. Não duas separadas e sem ligação alguma”

3.2.3.Grupo III –Impacto do Feedback

No Grupo III - Impacto do Feedback (Aplicação), os Quadros 18, 19 e 20 (anexo J) referem-se aos dados fornecidos pelos Avaliadores, enquanto que os Quadros 21, 22 e 23 (anexo J) foram elaborados com base nas contribuições fornecidas pelos Avaliados. Feedback dado como Avaliador; Recetividade do professor; Importância e utilidade do feedback, foram as categorias criadas para as respostas dos Avaliadores, enquanto que como Avaliados, estas se agrupam em Feedback dado pelo Avaliador; Mudanças resultantes do feedback; Melhoria na aprendizagem e sucesso dos alunos.

Na primeira entrevista quanto ao feedback dado como Avaliador refere-se que “As aulas observadas foram todas relatadas por escrito e foram posteriormente alvo de discussão com os colegas”.

Já na segunda entrevista a professora diz “Fui muito verdadeira. Comuniquei extamente o que senti e a professora concordou”, enquanto que na última”A nossa ficha de avaliação, criada aqui na escola era de cruzinhas e só posteriormente transformada em números. Inicialmente a grelha não era quantificada e isso criou problemas, quando falei com os avaliados.”

Portanto estratégias diferentes dentro da mesma escola e no mesmo ciclo avaliativo, com reações desiguais.

Analisemos então as reações dos professores.

Para a primeira entrevistada, não houve tensões e diz “Esta estratégia foi bastante positiva, para uma maior partilha e aceitação de eventuais questões ou análise.

O professor foi apenas confrontado com os factos relatados e é ele próprio, que levanta as questões e propõe soluções. O juízo de valores é sustentado pelo que o observado admite. Por este processo não há uma crítica frontal e pode chegar-se ao feedback sem confronto”.

Na última refere-se “A primeira reunião entre avaliador e avaliado foi pacífica porque as observações eram descritivas e elas concordaram globalmente com as minhas apreciações. Quando foi convertida em quantificação, houve alguns problemas de desacordo com uma das avaliadas, porque eu considerei que da primeira para a segunda aula, não houve qualquer evolução. Uma até reconheceu que poderia ter feito umas coisas melhor. Mas é claro que o objetivo, não seria a melhoria das práticas, mas sim o resultado almejado. Houve a conversão em números... houve discordância.”

Nesta situação há uma falta de apropriação dos critérios e sua transparência para que possam evitar estas situações, quando se passa à quantificação.

Relativamente ao feedback dado a estes professores a primeira entrevistada espelha de novo a realidade de uma forma clara “ Os intervenientes fazem a diferença (podem ou não ser recetivos) e haver realmente evolução em função do feedback recebido. Pode ter levado a alterações reais, porque o próprio se apropriou dos fatos e não me limitei a preencher uma grelha imposta. Professores com muitos anos de experiência não vão interiorizar essas orientações e mudar seja o que fôr.

Também pode haver um possível desafio à autoridade do avaliador, com resistência à mudança”.

A segunda entrevistada reflete sobre a importância do feedback da seguinte forma” O feedback tem de ser verdadeiro e o avaliado tem de reconhecer competências no avaliador. Será que isto acontece? Poder pode! Não sei se de facto introduz.

Poderão estar estruturados a fazer de uma certa maneira e habituados à sua zona de conforto, não querendo introduzir mudanças.”, enquanto que a terceira refere “Há pessoas que precisariam de ser ajudadas por este tipo de acompanhamento, (serem observadas para poderem corrigir) que convenhamos também pode resultar positiva ou negativamente, porque repito não faz parte da nossa cultura e a acontecer parece sempre que está a ser inspeccionado...podendo gerar situações muito delicadas.

Os professores com larga experiência não dão importância ao feedback, pela melhoria das suas práticas, mas o que está realmente em causa é a sua avaliação.”

Para os avaliados, o feedback fornecido pelo avaliador é assim comentado: "Antes de mais as aulas observadas foram marcadas no final do ano letivo.

Ela não deu logo feedback. Só o transmitiu quando entregou o resultado da avaliação. Não houve quaisquer referências ao aspeto pedagógico propriamente dito.

A falta de conhecimento no domínio científico não lhe deu a possibilidade de crítica. Tinha de dizer alguma coisa (senão até parecia mal) referiu-se a algumas comparações com as aulas dela de laboratório de física.

O feedback dado pelo avaliador neste contexto será sempre parcial ilusório e um tanto fictício"

Já para a segunda participante "O feedback recebido foi bastante bom. Não me apontou defeitos. Disse que percebeu tudo."

Não haver defeitos nada a referir nem pela positiva, também me parece empobrecedor. Enquanto que a terceira o encara assim "Fui vítima de uma crítica absurda porque levei mais tempo a corrigir o trabalho de casa, do que o que estava estipulado no plano, porque os miúdos tinham dúvidas. A avaliadora questionou-me...mas nós como erámos ambas experientes, discutimos o problema. E disse-lhe que as aprendizagens dos alunos são mais importantes do que a minha avaliação. A avaliadora não deu feedback avaliativo. Quando mostrou os parâmetros é que me capacitei que estava a ser avaliada. Não houve um feedback formal.

Havia incoerência absoluta no preenchimento que ela apresentou.

Mas também tenho de compreender que ela foi empurrada para estas funções e então como me sentia mais à vontade que ela, afinámos os parâmetros que não estavam bem, portanto fui coadjuvante no preenchimento da ficha."(risos)

Esta coadjuvância reveste-se também de alguma peculiaridade, que supostamente não deveria existir assim, considero eu, na medida em que se trata de um procedimento sério que assim aligeirado perde credibilidade.

Quanto às mudanças resultantes do feedback encontramos os seguintes dados:

" Óbvio que refleti no que ela me disse e como característica pessoal tenho a preocupação de pensar sempre no que me dizem para tentar fazer melhor, mas na realidade cheguei à conclusão (depois dessa reflexão), que o que ela me transmitiu foi só porque tinha necessidade de dizer alguma coisa sobre o assunto.

A ADD existente só serve a necessidade do sistema, para eventual progressão, mas na realidade não se vai traduzir na alteração de atitudes dos docentes avaliados, não influencia na visão que têm de si mesmos, nem na melhoria das suas práticas."

No segundo caso : “ Não houve melhorias em função do feedback que foi tácitamente positivo.” Pos se não houve defeitos apontados, não vai mudar-se nada, simplesmente.

E no terceiro caso, lá estamos perante o plano de aula, encarado para muitos observadores, como uma regra da qual não se pode fugir.” Não, porque o feedback, não foi formativo. Apontou como negativo o não cumprimento do plano de aula.

Esta pessoa valoriza imenso o plano de aula, embora seja da minha área, temos estilos diferentes. Eu não tenho medo de fugir ao plano de aula, se para onde me levam é importante. Eu vou para onde me levam. Fluidez no decurso da aula e é por aí que vou...e acho que estou a fazer bem.

As sugestões apontadas para a melhoria nas aprendizagens e sucesso dos alunos podem resumir-se no seguinte: “ Para melhorar a qualidade das aprendizagens e consequente sucesso dos alunos, o ideal será haver um trabalho colaborativo entre pares, de partilha de experiências e avaliação de resultados.”

3.3.DADOS DOCUMENTAIS

Da análise dos documentos orientadores para observação das aulas no ciclo avaliativo anterior, (em que estes foram criados pelas escolas) e os constantes da avaliação relativa ao segundo ciclo avaliativo e atualmente em vigor, que se apresentam em anexo (anexos N e O), temos presente os itens definidores da observação de aulas e com eles entender o que realmente pode fazer um professor excelente.

As grelhas de observação do primeiro modelo foram construídas nas escolas, à luz da definição de perfis, enviados pela tutela enquanto as do segundo modelo foram elas próprias emanadas pelo Ministério e baseam-se também numa definição de perfis que contemplam essencialmente a observação baseada nos aspetos científicos e pedagógicos.

As informações que se seguem enquadram-se com a legislação em vigor para cada um dos momentos e que é devidamente indicada no final deste estudo.

A saber nas grelhas iniciais os parâmetros eram: a realização das atividades letivas, onde se incluía o conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina; a organização e gestão das estratégias de ensino face ao contexto e à diversidade dos alunos; a promoção do desenvolvimento cognitivo e incorporação dos contributos dos

alunos; capacidade de comunicação; rentabilização dos meios e recursos utilizados e a reorientação das estratégias de aula em função do contexto.

E a relação pedagógica com os alunos, onde se incluía a promoção de um clima favorável à aprendizagem e a observância de regras / regulação da disciplina.

Relativamente aos padrões de desempenho de um professor Excelente, (no anterior modelo avaliativo) segundo as orientações gerais da tutela espera-se que, na realização das atividades letivas apresente as seguintes características:

- conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina - o docente evidencie um elevado nível de conhecimento científico, pedagógico e didático.
- organização e gestão das estratégias de ensino face ao contexto e à diversidade dos alunos - o professor utilize as estratégias mais adequadas às características dos alunos e aplica-as da melhor forma.
- promoção do desenvolvimento cognitivo e incorporação dos contributos dos alunos - o docente promova o desenvolvimento cognitivo tendo em conta pré-conceitos revelados pelos alunos e incorporando sistematicamente e de forma coerente os seus contributos.
- capacidade de comunicação - comunique com rigor e elevada eficácia, prendendo a atenção da maioria dos alunos.
- rentabilização dos meios e recursos utilizados - o docente utilize os meios e recursos disponíveis de forma eficaz e inovadora.
- reorientação das estratégias de aula em função do contexto - o professor avalie sistematicamente a evolução da aula e reorienta as estratégias planificadas em função das novas situações.

Quanto à relação pedagógica com os alunos, os desempenhos exigidos para a Excelência são:

- na promoção de um clima favorável à aprendizagem - O docente promove contextos de aprendizagem muito ativos em que predomina o respeito mútuo e a interação.
- Observância de regras / regulação da disciplina - O docente cria e utiliza sistematicamente mecanismos diversificados de controle da disciplina em sala de aula.

No segundo modelo, que se mantém atual, os parâmetros da observação são também de dois domínios Científico e Pedagógico (Segurança).

No âmbito do primeiro incluem-se os conteúdo(s) disciplinar(es) e os conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem do(s) conteúdo(s) disciplinar(es).

No domínio Pedagógico (Segurança) estão incluídos os Aspectos didáticos que permitam estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e

alcançar os objetivos selecionados, verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação e acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhe informação sobre a sua evolução e os Aspectos relacionais que permitam assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; envolver os alunos e proporcionar a sua participação nas atividades; estimulá-los a melhorar a aprendizagem.

Relativamente ao modelo avaliativo ainda em vigor, tendo em conta que no domínio Científico, os conteúdos disciplinares valem 40% e os conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares 10%, enquanto que no domínio Pedagógico, os aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados (verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação, acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução) tem um peso de 40% e os aspetos relacionais que permitam assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina (envolver os alunos e proporcionar a sua participação nas atividades; estimulá-los a melhorar a aprendizagem) são contabilizados em 10%.

Assim sendo os padrões de desempenho de um professor Excelente, definidos superiormente, apontam para que no domínio Científico, o professor revele:

- domínio pleno dos conteúdos disciplinares e de conhecimentos funcionais segundo diversos indicadores, através da orientação da sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos com base nos conteúdos disciplinares, selecionando corretamente os conteúdos a abordar, de acordo com os documentos curriculares revelando, correção científica no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados; clarificando os conteúdos científicos face às dúvidas dos alunos; revelando que no conhecimento de língua portuguesa, utiliza com correção a língua portuguesa para comunicar; utilizando um discurso claro, adequado e eficaz oralmente / por escrito; promovendo o gosto pelo uso correto da língua portuguesa.

- segurança inequívoca tanto em termos relacionais como didáticos, através da orientação da sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos, em termos de elementos didáticos, selecionando as abordagens de ensino mais adequadas; estruturando a aula de forma a lecionar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançarem os seus objetivos; acompanhando a prestação dos alunos e informa os mesmos sobre a sua evolução; promovendo a evolução da aprendizagem e

orientação das atividades em função dessa verificação; revelando capacidade de uma adaptação eficaz das abordagens implementadas.

Nos elementos relacionais, criando um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo; tendo presente a especificidade dos papéis de «aluno» e de «educador/professor», não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes; fazendo com que a aula funcione com base em regras que acautelem a disciplina; envolvendo os alunos nas atividades e estimulando-os com vista à melhoria das suas aprendizagens.

Pergunto-me como é possível avaliar com exatidão o conhecimento científico de um professor a ponto de o saber distinguir de bom a excelente, quando não se dominam esses mesmos conhecimentos científicos por se ser de uma área disciplinar diferente?

E mesmo dentro da mesma área (como acontece nas Artes Visuais) o observador / avaliador deverá dominar conhecimentos de uma grande abrangência que vão desde a especificidade da Geometria Descritiva ao ensino da Multimédia, passando por tecnologias específicas no domínio oficial das Artes.

Esta ironia justifica-se pelo facto (de conforme tivemos oportunidade de constatar pelos depoimentos recebidos), perceber que nem sempre a observação de aulas, traduz a real qualidade e avaliação docente, para além se constituir apenas um aspeto (importante é certo), mas apenas uma faceta no trabalho do professor.

A rigidez do cumprimento de um plano de aula pode comprometer por completo a fluidez de uma aula excelente e de um professor de mérito.

A questão do feedback, para melhoria das práticas também não parece ter tanta atenção, porque na realidade o que está em jogo é a própria “ classificação dos docentes”.

Isso é comprovado logo à partida pelo facto das aulas marcadas não surgirem na sequência uma da outra, no âmbito da mesma disciplina, ano ou turma, para que se pudesse verificar se houve ou não interiorização dessas recomendações para melhoria.

Por outro lado conforme se comprova pelos dados recolhidos, a atenção é focada nos resultados obtidos pelo desempenho e não tanto nas recomendações daí resultantes.

Curiosamente, ainda que de forma abrangente a ficha de observação no segundo modelo, apresenta os aspetos recomendados pelo avaliador para serem melhorados, mas a dinâmica funcional em que isso se processa na prática através da distante relação entre o Avaliador e Avaliado, comprometem essa componente, que aliás pode não ser a que mais interessa realmente aos seus intervenientes.

4. REFLEXÃO GLOBAL SOBRE OS RESULTADOS

4.1. GENERALIDADES

Pretende-se chegar a resultados que comprovem a relevância do tema na generalidade, com identificação de alguns conceitos – chave e uma relação entre si, usando argumentos teóricos de sustentação e relação entre paradigma e método/ problema ou objetivo, (Coutinho, 2012) através de coerência, estruturando os procedimentos de forma adequada, numa tentativa de resposta às questões internas, para aquele grupo (Coutinho 2011).

Pretende-se de algum modo observar em que medida se verifica o oitavo princípio de Nolan e Hoover (2008) para a qualidade da avaliação de professores, referindo que os procedimentos utilizados para avaliar professores experientes que atingem o nível de bom, ou superior, devem ser diferentes do procedimento utilizado para avaliar professores estagiários, em início de carreira, ou experientes que atingem apenas o nível de regular, ou inferior.

Em educação é fundamental que todo o investigador se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo. Neste estudo, as interpretações e conclusões finais, serão sustentadas basicamente nas respostas dos entrevistados.

Pretende-se que esta dissertação, no âmbito da Supervisão /Avaliação de Desempenho Docente, segundo o paradigma interpretativo, revele algumas conclusões sobre este estudo e permita reflexões posteriores.

A apresentação dos resultados foi divulgada com base na respetiva categorização das respostas encontradas, fornecendo-se portanto evidências, para todas as interpretações apresentadas e é aí que estão as verdadeiras conclusões deste estudo.

Não faz aqui sentido resumir posições globais rígidas de conclusão, mas apenas indicar os seus pontos convergentes, não deixando de dar a mesma atenção às divergências de cada resposta.

Procedi a um alinhamento das diversas respostas dentro de cada categoria, de modo a encontrar as conclusões às questões de investigação e atingir assim os objetivos propostos.

Estes quadros de análise e cruzamento de informação, devido à sua complexidade serão apresentados em anexo (anexo L) e deveriam merecer a nossa especial atenção.

A finalidade foi apresentar gráficamente a realização do alinhamento conseguido entre os objetivos , as questões de investigação e as categorias criadas com base nas perguntas dos respetivos guiões e as respostas encontradas nas entrevistas realizadas.

Ao longo da apresentação dos resultados fui fazendo os comentários que considerei apropriados e que se revestem de uma especificidade, para cada categoria analisada, não fazendo sentido estar de novo a repeti-los, dada a extensão das recolhas realizadas.

4.2. QUANTO ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Foram igualmente realizados quadros de registo de conclusões baseados nos mesmos parâmetros organizativos que constituíram os anteriores e que se encontram em anexo (anexo M)

Considero que as recolhas realizadas constituíram matéria suficiente para uma reflexão aprofundada sobre as questões de investigação que se apresentaram à priori e excederam em muito a informação de base, lançando novos tópicos que poderiam levar a desenvolvimentos posteriores, dada a sua enorme riqueza .

As respostas, embora diversas apontam questões comuns, nomeadamente:

- o papel do avaliador (a sua formação, postura, perfil e a relação que se espera ter com o avaliado) em vez de constituir-se como uma figura estranha, que vem às escolas “inspeccionar” e “rotular” o professor em modestas duas observações.
- a necessidade de observação de aulas é referida para ascensão a uma avaliação de mérito, mas também é referido que há que reformular as condições em que essas aulas são observadas.
- o constrangimento está sempre presente e pode ser inibidor, ou dissimulado através de estratégias mais ou menos inteligentes que atuam sobre a componente emocional, favorecendo aqueles que apresentem caraterísticas psicológicas de maior adaptabilidade e descontração.
- o papel do feedback e a melhoria das práticas são relevados para segundo plano, não lhes sendo dada a atenção devida.

De seguida apresento a reflexão a cada questão, acompanhada dos comentários que considerar oportunos.

4.2.1. Primeira questão – Grupo I

Quanto à primeira questão de investigação, que se relaciona com as opiniões sobre a necessidade da observação de aulas e definidas que foram as categorias, podemos concluir que para uma delas os resultados foram:

Pertinência da observação: Alguma ambiguidade e indecisão nas respostas, mas tendencialmente a concordância com a observação de aulas, para todos os professores que pretendam ascender ao topo da avaliação, como forma de comprovarem a sua excelência.

É pertinente que a observação de aulas permaneça como um dos elementos necessários neste tipo de avaliação

Vantagens referidas: As respostas apresentadas dispersam – se por vários outros aspetos, mas poder-se - á concluir que há vantagens claras na observação de aulas, para a consciencialização das práticas do professor (através da observação do outro), com vista à melhoria das suas práticas com os alunos.

É reconhecido como forma de validação.

Refere-se no entanto que essa observação seja mais eficaz nesta sua finalidade, se não visasse a “classificação “ dos professores, mas fosse interiorizada como uma prática comum no trabalho colaborativo entre pares, como entreajuda e não de competição.

Desvantagens apontadas: gera competição , que não é saudável e mina a relação entre pares.

Dada a exposição pode gerar constrangimento e stress, comprometendo o desempenho do professor.

Também pode ser uma mentira, não correspondendo ao real desempenho do professor, porque é um ato isolado e preparado.

O observador pode estar focado nos aspetos negativos e não em valorizar os aspetos positivos do que observa, podendo também não haver coincidência ou alinhamento, no que é entendido por ambos.

Maior perigo na avaliação externa que se revela mais fria e distante, dada a ausência de contacto e desconhecimento de ambos os intervenientes.

Os professores mais antigos não estão habituados, nem preparados.

Pessoas mais inseguras, embora competentes podem ter mais problemas e o contrário também acontecer, pessoas mais confiantes, mas com práticas nem sempre recomendáveis.

A avaliação real do docente, pode estar assim comprometida.

4.2.2. Segunda questão – Grupo II

Relativamente à segunda questão de investigação que se prende com o impacto emocional provocado nestes professores e cujas categorias de estudo foram, para os professores Avaliadores :

Avaliador Interno ou Externo – Necessidade máxima de existência de orientações superiores precisas para uma atuação e conduta comuns que garantam a isenção, equidade, transparência e justiça.

Necessidade de formação específica para observadores / avaliadores, que seja reconhecida.

Mesmo considerando que o Avaliador Interno pode ou não aumentar o constrangimento, logo ser prejudicial, pela relação entre as pessoas envolvidas, o Avaliador Externo não garante a isenção.

Revelando-se este mais prejudicial, pelo desconhecimento do professor e do seu trabalho e pela frieza e afastamento que são exigidos

Necessidade do avaliador, (externo) conhecer o avaliado previamente e posteriormente à observação, para melhor avaliá-lo.

O conforto dado pelo avaliador interno que trabalha lado a lado é defendido.

Constrangimento à exposição –A observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar, nesses escassos momentos tão decisivos, visto que há muitas variáveis não controláveis que podem interferir.

Essas observações tem um peso significativo e quem se sujeita a elas para obtenção de uma menção superior pode ficar muito constrangido pelos riscos dessa exposição.

A planificação das aulas levada ao extremo, pode provocar constrangimento ou prisão no desempenho do professor.

O prévio conhecimento entre avaliador e avaliado, diminui o constrangimento.

Situação emocional do professor observado – Situações bastante diversas, sendo algumas aulas demasiadamente preparadas, outras naturais e outras exibicionismo puro.

Com ou sem monotonia, alma ou desconforto.

As situações descritas revelam pessoas muito diferentes, com vasta experiência, que cumpriram o que se propuseram fazer no plano de aula, sem stress

Expetativas e desempenho atingido - Diversidade nas respostas:- nalguns casos as expetativas confirmaram-se, não surpreenderam, as pessoas cumpriram o plano.- noutros, as aulas ficaram aquém das expetativas (as aulas observadas não foram cativantes).

Real Avaliação conseguida - Conseguiu-se que a avaliação atribuída se aproximasse da realidade, porque era avaliadora interna e conhecia já o trabalho do professor de há muito tempo confirmando as expetativas que já tinha.

Duas observações são insuficientes para uma real avaliação, ainda mais se não se conhecer o trabalho do professor, como acontece com o avaliador externo.

Mas não se sabe qual seria o número necessário, nem se tal seria exequível.

E se tal resolveria o problema da real avaliação, porque as pessoas concentram-se apenas nas observadas.

Havendo mais observações, também poderão ser levantadas mais questões e haverá talvez mais constrangimento.

Dia e hora marcados tira a espontaneidade e o realismo, porque são momentos preparados, que podem não corresponder à realidade

Aparecer sem aviso prévio, iria gerar mais stress ainda.

Introduzir a prática regular de observação de aulas, desde o início da carreira seria positivo e prevenia o constrangimento à exposição.

A ADD pode ser perversa, não serve para nada, nem reflete a realidade, do trabalho dos professores .

Quanto à segunda questão de investigação - impacto emocional provocado nestes professores e cujas categorias de estudo foram, para os professores Avaliados:

Avaliador Interno ou Externo / Hesitação no pedido - Em todos estes casos o Avaliador era Interno, mas em dois dos participantes, não pertencia ao mesmo Departamento Disciplinar e no último caso não era reconhecido como competente perante o avaliado, o que só por si levanta algumas questões quanto à credibilidade da avaliação realizada.

Problemática da isenção e da objetividade em qualquer dos casos:

- Avaliador interno (relações de proximidade, que conferem no entanto mais conforto para o avaliado)

- Avaliador Externo (excesso de frieza e desconhecimento do trabalho) podem interferir

O avaliador (observador), tem de ter uma perspectiva abrangente e ter formação para essa função.

Quanto à hesitação no pedido, a 1ª participante (BM) respondeu firmemente que hesitou bastante porque quem pedia voluntariamente observação de aulas não era bem visto, porque representava ambição de sobrepor-se aos outros colegas. Também o receio de represálias por divergências anteriores.

No 2º caso, (MM) alguma hesitação acompanhada de um conforto de uma boa relação com a avaliadora, que nem sequer era da área.

No último caso, (AS) a motivação da progressão, uma certa superioridade em relação à Avaliadora, curiosidade e muita auto-confiança.

Estímulo ou constrangimento – Na situação em que a relação com a avaliadora não era tão pacífica, houve constrangimento assumido (apesar da larga experiência da avaliada).

Nas outras situações nota-se que as avaliadas estavam muito confiantes relativamente às suas avaliadoras e note-se que num dos casos esta não dominava a área científica e no outro a avaliada considerava-se muito mais evoluída do que a avaliadora (não reconhecendo portanto o seu valor como tal).

Estão levantadas as problemáticas do relacionamento já existente; do conhecimento científico da avaliadora e do reconhecimento das competências do avaliador.

Alunos são uma variável, porque podem ser imprevisíveis, alterando a sua conduta favorável ou desfavoravelmente.

Situação emocional - Certas contradições, que por um lado revelam a preocupação com o momento de observação como único, mas ao mesmo tempo, tentam encará-lo com trivialidade).

Alguns Constrangimento, mas nem sempre assumido, embora generalizadamente tivessem ignorado a presença da avaliadora. Formação em 'job shadowing' alertou para o que se pode observar, como salvaguarda no processo de observação, através de alguns cuidados que embora interiorizados, naquele momento estavam sob auto-vigilância. Preocupação em fazer bem feito, usando recursos, que por vezes não são utilizados (novas tecnologias)

Num dos casos, Indiferença e segurança, denotando grande auto-confiança.

Expectativas e desempenho atingido – (certas contradições, que por um lado revelam a preocupação com o momento de observação como único, mas ao mesmo tempo, tentam encará-lo com trivialidade).

Todos afirmam que as aulas correram bem, de acordo com as expectativas, no entanto é referido que por serem descontextualizadas e em situações pontuais, não espelham o trabalho e o desempenho real do professor, sendo forçadas pelas circunstâncias.

Correr bem para uns é cumprir o plano, com aulas muito alinhadas e controladas na imprevisibilidade, enquanto que para outros o correr bem é a fluidez e naturalidade, com que se desenvolvem, onde haja real aprendizagem e isso por vezes não está contemplado nas grelhas de observação a que os avaliadores se agarram.

Refere-se que: se a experiência, pode ser uma vantagem, ao mesmo tempo a responsabilidade de o ser, é uma desvantagem, o que pode parecer um paradoxo e pode gerar constrangimento.

Essa experiência pode sim apetrechar para o uso de estratégias inteligentes, que permitam ultrapassar obstáculos, como a que foi usada por uma das participantes, ocupando a atenção da observadora, com tarefas de aluna, desviando o seu foco do professor.

Conhecer a avaliadora, ter uma boa relação com ela, escolher a turma e o tema, dão confiança, que no novo ciclo, com o avaliador externo, não existem.

O desempenho não é linearmente sempre excelente ou muito bom e talvez só com continuidade na observação, se aproximará da realidade...

Real avaliação – Todos referem que em duas aulas observadas, não existe real avaliação, sobretudo se o avaliador não conhecer o trabalho regular do professor (avaliador externo). São momentos dispersos e sem sequência, que podem correr melhor ou pior, não espelhando o real desempenho do professor.

4.2.3. Terceira questão – Grupo III

No que se refere à terceira questão de investigação relativa ao feedback e cujas categorias de estudo foram, para os professores Avaliadores :

Feedback dado como Avaliador – Situações com resultados diferentes.

Parece resultar uma estratégia descritiva de apresentação de factos, em que o próprio professor, justifique, faça auto-crítica e apresente estratégias de melhoramento, portanto seja coadjuvante no seu processo de avaliação.

O conhecimento prévio da quantificação dos parâmetros é importante (apropriação dos critérios de avaliação) por parte do avaliado.

Recetividade do professor – Importância do contacto posterior entre avaliador e avaliado (que foi extinto no modelo de avaliação atual), onde é reforçada a ideia de uma inicial mera descrição dos factos, sem juízos de valor.

É o próprio professor, que levanta as questões e propõe soluções.

O juízo de valores é sustentado pelo que o observado admite. Colaboração ativa do avaliado, no processo de auto-avaliação como uma boa estratégia de entendimento e receção do feedback, evitando o confronto das críticas e tensão nas atitudes.

De novo a importância do conhecimento dos critérios e quantificação dos mesmos.

Há por vezes reconhecimento do professor na necessidade de melhoria das suas práticas, mas quando isso o pode prejudicar em termos de avaliação quantitativa, surge a discordância porque muitas vezes o objetivo, não será a melhoria das práticas, mas sim o resultado numérico almejado.

Importância e utilidade do Feedback - Pode levar a alterações reais, se o próprio se apropriou dos fatos.

Professores com muitos anos de experiência dificilmente irão interiorizar essas orientações e mudar seja o que fôr, não querendo sair da sua zona de conforto.

Estes professores não dão importância ao feedback, pela melhoria das suas práticas, mas o que está realmente em causa é a sua avaliação.

Também pode haver um possível desafio à autoridade do avaliador, com resistência à mudança.

O feedback tem de ser fiel à observação realizada e o avaliado tem de reconhecer competências no avaliador.

Há pessoas que precisariam de ser ajudadas por este tipo de acompanhamento, (serem observadas para poderem corrigir), mas não faz parte da nossa cultura e a acontecer parece sempre que está a ser inspeccionado, podendo gerar situações muito delicadas.

Outras - Os modelos de avaliação existentes não estão adequados á realidade das escolas do nosso país e do desempenho dos seus professores.

A falta de formação adequada dos avaliadores, para este tipo de avaliação é referida. Se assim não for criam-se condições para que não se reconheça autoridade no avaliador

Diretrizes superiores, claras transparentes e comuns nas diversas escolas deveriam ser definidas. (Deveria existir superiormente e a nível central um trabalho orientador na definição clara e objetiva da avaliação por observação de aulas e não só...)

Empatia entre avaliador e avaliado, formações pessoais, científicas e culturais diferentes, são fatores que intervêm na avaliação, que são fundamentais e podem ser preocupantes.

Avaliar colegas é constrangedor e altera o clima de escola e as relações entre os seus membros.

Nem sequer se fez uma avaliação do sistema anterior...

Realativamente à terceira questão de investigação - feedback e cujas categorias de estudo foram, para os professores Avaliados:

Feedback dado pelo Avaliador - No caso do avaliador, não ser da área do avaliado:

No 1º caso - Não houve quaisquer referências ao aspeto pedagógico, devido à falta de conhecimento no domínio científico que não lhe deu a possibilidade de crítica, mas como tinha de dizer alguma coisa fez algumas comparações com as aulas de física.

No 2º caso - Não apontou defeitos e disse que percebeu tudo, mas também não era da área!

No 3º caso - o avaliador não era reconhecido pelo avaliado, logo considerou ter sido vítima de uma crítica absurda. A avaliadora não deu feedback avaliativo formal ao avaliado (o que acontece no atual sistema por avaliação externa).

Incoerência absoluta no que a avaliadora apresentou. Mais à vontade da avaliada que foi coadjuvante no preenchimento da ficha.

O feedback neste contexto será sempre parcial, ilusório e um tanto fictício.

Mudanças resultantes do feedback - Houve reflexão sobre o feedback recebido.

Desvalorização do que foi transmitido (tinha necessidade de dizer alguma coisa).

Na realidade o feedback não vai alterar as atitudes dos avaliados, nem influenciar na visão que têm de si mesmos, na melhoria das suas práticas.

Na generalidade dos casos o feedback é inconsistente ou não é reconhecido.

Melhoria na aprendizagem e sucesso dos alunos - Para a melhoria dos resultados dos alunos, só havendo trabalho colaborativo entre pares, de partilha de experiências e avaliação de resultados, em que o avaliador trabalha também com esse objetivo, aceitando pedagogias ativas e fluentes. Deverá melhorar-se este modelo, melhorando a via de assistência às aulas.

Outras - A Avaliação de professores vale muito pouco, acaba por não corresponder à realidade.

Note-se que estas conclusões por categoria são extraídas diretamente das recolhas realizadas no cruzamento das diversas entrevistas (consultar quadros anexos)

4.3. QUANTO AOS OBJETIVOS ESTABELECIDOS

Objetivo 1 : Conhecer o que pensam e argumentam estes professores, face à obrigação de serem observados nas suas aulas para que possam atingir uma classificação de topo na ADD

Conclusão: Reconhecem a importância da observação de aulas, não só como meio de validação das competências do docente, no âmbito da ADD, mas consideram a sua maior importância no contexto de um trabalho colaborativo entre pares, com vista à real melhoria das práticas, para uma melhor aprendizagem dos alunos.

A forma como se tem processado esta observação de aulas na ADD (através de avaliador interno, como acontecia no anterior ciclo, ou com a presença de um avaliador externo, como se verifica no atual ciclo, parecem não corresponder à situação mais eficaz, para uma real avaliação do trabalho docente.

Estes modelos não servem, as finalidades dessa melhoria.

Como disse Schon (1987), o conhecimento profissional dos professores tem uma natureza tácita e intuitiva e está implícito na acção, sendo impossível de compreender separado dessa mesma acção.

Objetivo 2 : Clarificar se estes professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.

Conclusão: Há constrangimento, mais ou menos assumido e em graus diferentes, em função da personalidade das pessoas, (até porque a experiência incute expectativas elevadas em quem observa professores, que pretendem atingir o topo da avaliação).

Esse constrangimento à exposição diminui no caso da presença de um avaliador interno, independentemente dos fatores negativos que também possam existir.

A formação desse avaliador, o seu reconhecimento perante o avaliado, associados a um conhecimento mais profundo do trabalho do professor, como complemento da observação de aulas poderão aproximar-se da real avaliação que se pretende atingir.

A introdução da observação de aulas como prática regular desde o início da carreira previne o constrangimento à exposição.

Preferência nítida pelo Avaliador Interno, relativamente ao Avaliador Externo, desde que seja da mesma área científica.

O primeiro independentemente dos riscos de isenção que possa ter, tem necessariamente um conhecimento do trabalho quotidiano do professor, de que o Avaliador Externo está destituído.

Perigo de uma avaliação mais injusta e irreal, porque neste último caso, focada apenas em dois momentos de observação, que podem não espelhar essa realidade.

Globalmente estes professores experientes, que participaram são mais inibidos do que estimulados pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação, embora a ela se tivessem submetido pelos motivos apresentados e reagido satisfatoriamente, reconhecem que essas observações não espelham o seu real desempenho docente.

Objetivo 3: Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.

Conclusão: A recetividade nem sempre é bem acolhida, sobretudo quando o professor avaliado não reconhece factos, ou a autoridade do seu avaliador, não participa ou não compreende os mecanismos subjacentes à sua própria avaliação, ou nalguns casos, quando esse feedback pode fazer perigar alguns dos seus objetivos.

A recetividade destes professores ao feedback dado pelos avaliadores não é de grande abertura, por motivos vários, destacando-se o facto dos avaliadores não serem por si reconhecidos com as devidas competências, para a valorização desse feedback, que por si só se revela inconsistente.

Por outro lado com hábitos e saberes instalados, só reconhecendo verdadeiramente esse feedback como válido poderiam introduzir mudanças na sua praxis.

PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

1.CONCLUSÕES GERAIS E DESAFIOS

Como conclusões deste trabalho de investigação e sem querer generalizar, porque como já acima referi, o estudo é muito localizado e restrito e estudos de natureza interpretativa, não se podem generalizar, mas podem ser alvo de reflexão sobre a problemática investigada e deste modo podemos inferir que os professores muito experientes, consideram globalmente como necessária a sua observação de aulas, como forma de obtenção das menções avaliativas mais elevadas.

Exigem condições para uma real avaliação de desempenho, que passa naturalmente pela formação e certificação de avaliadores competentes, que deem credibilidade ao sistema, que deve estar adequado à realidade das nossas funções nas escolas do nosso país.

Tal como refere Vieira (2011) no caso da ADD e sendo esta avaliação interpares justifica-se o estilo não diretivo da supervisão onde predominam as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, definidas por Glickman (1985) e apresentadas por Alarcão e Tavares (2010).

O supervisor deverá ter um papel colaborativo e não adversitivo, com uma agenda flexível e não rígida.

A importância do papel do observador/Avaliador e a sua formação e perfil são cruciais..Não se pode deixar continuar que a ADD seja realizado por quem não tem perfil, nem competências ou qualificação adquirida para tal.

Questões já colocadas por Reis (2011), quanto à observação de aulas, que para si também constituem um assunto sensível, focando-se em três preocupações centrais, que se prendem com o questionamento sobre se elas espelham uma imagem clara das competências profissionais do professor; se o que é observado é correspondente à sua prática do quotidiano e se os observadores tem competências e qualificação para o desempenho desta tarefa.

A resposta à primeira questão centra-se nos outros elementos que entram na avaliação (que se revestem de inúmeras atividades e funções como já referi) e que convenhamos tem um peso reduzido face aos momentos observados.

Lembro que a observação dos dois momentos de aula representa cerca de 40% do total realizado e avaliado.

A observação das aulas dos avaliadores sugerida por Reis (2011) seria interessante para os avaliados, mas não menos polêmica quando aplicada no terreno, sobretudo para professores com larga experiência.

A observação informal (como solução ou alternativa) não existe na ADD e o clima reveste-se sempre de alguma tensão, porque é a avaliação que está em causa e não a colaboração para a melhoria em si mesmo como objetivo.

Os avaliadores prendem-se ao plano de aula e estão numa perspetiva de apontar o erro, conforme diz a participante (BM) ”Tinha de dizer alguma coisa (senão até parecia mal) referiu-se a algumas comparações com as aulas dela de laboratório de física”.

A menos que se inibam de o fazer por não estar a par dos conhecimentos observados, exemplo da participante (MM) ” Não me apontou defeitos. Disse que percebeu tudo”. ou por razões relacionais.

As aulas observadas portanto nunca serão aulas comuns, pelo contexto de que se revestem.

Nesta segunda questão, tal como refere Reis (2011), o constrangimento pode existir e interferir no desempenho dos professores e deverá ser minimizado ou ultrapassado, com a criação de modelos alternativos, não deixando no entanto de contemplar essa mesma observação das aulas.

A questão do constrangimento pode contribuir para prejudicar o desempenho de um professor, que habitualmente é excelente, devido à exposição a que é obrigado, com fins avaliativos, sobretudo se a sua personalidade a isso for mais vulnerável, associada à responsabilidade de provar uma reputação que pode ter criado pela sua experiência de docência, contribuindo para uma deturpação da sua imagem perante o observador.

Ou verificar-se a situação inversa, de ausência total de constrangimento em pessoas mais descontraídas, podendo estas passar uma imagem de si próprias, que não corresponda ao seu real desempenho no quotidiano.

Desafios se colocam a futuros investigadores sobre as características a observar e o número de aulas necessário e suficiente a uma real avaliação.

A formação, o perfil, as competências do avaliador, enquanto observador destes professores experientes (note-se que não estão na formação inicial) são matérias que darão interessantes estudos.

Relativamente ao terceiro grupo que se destina à função e utilidade do feedback, novamente são encontrados pontos comuns com o que refere Reis (2011) e outros autores descritos na contextualização teórica, mas é notório pelas respostas que a

preocupação é o resultado da avaliação e esse feedback é mesmo desvalorizado se não houver credibilização do avaliador/ observador.

Há dois tipos de Feedback “corretivo” ou “confirmativo” (Reis 2011, p. 56). O “corretivo” pode ser construtivo ou destrutivo dependendo do modo como a abordagem é feita, pelo observador.

O “destrutivo” é centrado nos pontos fracos do professor e pode ser entendido como um “ataque pessoal” e será muito mal aceite por professores com larga experiência, independentemente dos seus eventuais vícios.

O feedback “construtivo” é mais produtivo, sendo mais descritivo do que avaliativo, mas como ele resulta de observações que tem de ser contabilizadas na avaliação pode criar problemas de receptividade conforme refere a participante (IS) “ A primeira reunião entre avaliador e avaliado foi pacífica porque as observações eram descritivas e elas concordaram globalmente com as minhas apreciações. Mais uma do que a outra.... quando foi convertida em quantificação, houve alguns problemas de desacordo com uma das avaliadas...Uma até reconheceu que poderia ter feito umas coisas melhor.Mas é claro que o objetivo, não seria a melhoria das práticas, mas sim o resultado almejado. Uma delas estava atestar o sistema. Para a outra a observação de aulas era obrigatória quando houve a conversão em números... houve discordância”.

Este feedback segundo o autor pode caracterizar-se por ser mais específico, factual, descritivo e não tanto avaliativo, centrando-se nos desempenhos da pessoa e não em si mesmo, é colaborativo nas sugestões de melhoria, estimulando a auto- avaliação e auto descoberta, sendo emitido de imediato aos acontecimentos, para que tenha eco e não é imposto, mas sugerido.

Por vezes sente - se que alguns avaliadores esperavam encontrar “eco” imediato das suas recomendações logo nas observações seguintes, como diz a participante (IS) ” porque eu considerei que da primeira para a segunda aula, não houve qualquer evolução” .

O feedback pode em si mesmo também causar conflito e constrangimento, quando a percepção de si mesmo, não coincide com a percepção que o outro tem .

Questão essa que me parece agravar-se em professores já muito experientes.

A necessidade de encontros entre o Avaliador/Observador e o professor, sendo estes anteriores e de preparação para a observação e posteriores para transmissão do feedback são imprescindíveis, para que se produzam melhorias no desenvolvimento profissional, tal como ilustra a participante (IS) “Tinha de ter uma abordagem prévia,necessitava de

contactar mais proximamente com ela (avaliada). Como está estipulado é um processo muito frio”.

Tal é referido pelos teóricos e comprovado na prática pelos diversos dados recolhidos.

O estudo está centrado, numa única problemática e revela unidade, gozando das características de praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático (Tuckman, 2000).

Essa clareza está expressa na globalidade, nomeadamente: na identificação do problema, objetivos e nas questões de investigação.

Considero a problemática pertinente, adequada às questões de educação na atualidade e o seu estudo necessário, para que se possa evoluir em termos de formação dos professores avaliadores e do sistema avaliativo, diminuindo os constrangimentos de todos os intervenientes.

Neste estudo as interpretações e conclusões finais, estão mais sustentadas nos depoimentos dos entrevistados.

A recolha dos dados encaixados nas categorias, foi muito transparente, visto que não são tomados para comprovar o que se havia eventualmente defendido, fornecem –se portanto evidências, para as interpretações apresentadas.

A exequibilidade deste tipo de estudo é de salientar, na medida em que torna possível uma reflexão sobre questões do quotidiano, em contexto educativo, que é de extrema importância para encontrar estratégias de melhoramento do desempenho dos professores, sendo portanto de grande pertinência, não implicando custos adicionais e permitindo um conhecimento mais aprofundado das realidades.

Como já referi o estudo é muito localizado e restritivo e sendo estudos de natureza interpretativa, as suas conclusões não se podem generalizar, e são apenas parcialmente comparáveis nos. Os estudos interpretativos não generalizam. Estes estudos tem apenas validade.

De salientar que a avaliação deve documentar a qualidade da performance do professor, ajudar a melhorar a sua performance e responsabilizá-lo pelo seu trabalho. (Stronge, 2003) e a Organização e Indivíduo dependem um do outro no alcance dos objetivos institucionais, pessoais e profissionais, respetivamente.

Grande parte da formação efetiva do professor é realizada no dia-a-dia da escola (Kortaghen, 2004).

O que distingue os professores especializados é a capacidade de aprender com a experiência através da observação e reflexão (Tucker, Stronge, & Gareis, 2003).

Sendo a combinação da experiência e da análise cuidada que faz com que os professores sejam mais eficientes, sendo uma real avaliação de professores essencial para uma escola eficaz.

Uma efetiva avaliação de professores é essencial para uma escola eficaz e a avaliação deve documentar a qualidade da performance do professor, ajudar a melhorar a sua performance e responsabilizá-lo pelo seu trabalho (Stronge, 2003).

Daí ser tão importante refletir sobre o que realmente se passa com a ADD. Como se refere na segunda entrevista, da participante (MM) “Os alunos saem prejudicados quando os professores não são bons.”

Os dados recolhidos comprovam por contraste, que os modelos de ADD seguidos e os seus resultados práticos não contribuem diretamente para este objetivo.

Para Huberman (1992) a fase de “estabilização” na profissão é marcada pelas escolhas subjetivas ... indicando que essa fase é acompanhada por um “sentimento de competência pedagógica crescente”, ... direcionada para a consolidação pedagógica e inclusão da dimensão da pesquisa para ajudar nos questionamentos sobre seus saberes e suas práticas na docência.

Na sua maioria as observações podem ser entendidas como um processo que melhora o conhecimento e as competências dos professores, conferindo-lhes uma atitude de permanente atualização em busca de melhoria.

A finalidade e objetivo principal visam a melhoria da sua prática educativa e conseqüentemente a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Esta dinâmica pode assumir no entanto assumir um duplo caminho: o sucesso atingido pelo professor pode levá-lo a uma constante “busca” de seu aprimoramento e desenvolvimento profissional, ou ao seu fracasso pode até mesmo fazê-lo abandonar a profissão ou permanecer numa situação de “inércia” frente aos compromissos com a educação.

2.CONTRIBUTOS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO, RECOMENDAÇÕES

Com este trabalho espero vir a agitar algumas consciências, contribuir para uma maior reflexão sobre estes assuntos que não considero encerrados, contribuindo também com as minhas práticas individuais e coletivas, possibilitando-me, (no que me for permitido), através da minha vida profissional , divulgar novas formas de estar e de fazer, com vista à inovação, colaborando para um espírito de cooperação profissional que confira à profissão docente uma unidade, que tem de assumir-se perante a sociedade de hoje e que no meu entender, ainda não foi conseguido, reforçando a dimensão reflexiva da profissão docente, rejeitando uma definição técnica do professorado (Nóvoa,1992)

Seria ótimo ver estas questões valorizadas ao nível da Avaliação de Desempenho Docente, onde o empenhamento real do dia a dia, fosse realmente contemplado e não apenas, a observação de aulas, os resultados dos alunos e das escolas ou ainda um certo “folclore” cultural, que foi alimentado para dar cumprimento à relação com a comunidade e desenvolvimento de iniciativas .

Para Alarcão (2010), o supervisor é um professor de valor acrescentado; professor dos professores” e como tal acumula as funções e características dos professores a um nível superior de complexidade, contemplando simultaneamente o conhecimento profissional do professor mas também tudo aquilo, que é caaracterístico do supervisor.

Refere que a sua função consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.

É pois imprescindível que reuna diversas e numerosas qualidades, que poderiam inclusivamente ser mais facilmente reunidas numa equipa de supervisão.

Sistemas de avaliação têm sido criticados por confiar apenas na observação por um diretor – avaliador ou supervisor como o principal instrumento de recolha de dados (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003).

Relativamente ao “conforto “ em se conhecer o avaliador interno e com ele estar habituado a privar, conhecendo este todo, o trabalho habitual do avaliado e diminuindo portanto o tal constrangimento da observação de aulas, também há a acrescentar que essa situação pode ser totalmente inversa e por si só criar incompatibilidades, que geram inibição de exposição, mas mais grave ainda é poder dar azo a favorecimento de pessoas, e a um certo “ amiguismo”, prevertendo totalmente a ética de uma avaliação que se quer justa, isenta e transparente.

O ideal passaria talvez, pela criação de uma equipa de observadores, formada no mínimo por um avaliador interno e um externo.

Mas naturalmente que isso levantaria outras questões relacionadas com a sua exequibilidade a vários níveis, que não cabe aqui aprofundar, não deixando de ser uma possibilidade no contributo para uma real avaliação.

As limitações deste estudo abrangem não só o tipo de metodologia usada, como o contexto, a sua duração, o universo dos participantes, entre outros aspetos.

A metodologia usada é muito focada num universo restrito de participantes, numa única escola, com características e vivências próprias.

A entrevista como base de recolha limita a abrangência de dados recolhidos que poderiam ser complementados com outros, se o estudo não tivesse uma duração tão limitada no tempo e condicionada, bem como a sua realização por um único investigador.

Em jeito de finalização gostaria de reforçar algumas recomendações resultantes deste estudo, em primeiro lugar dirigidas aos professores que pretendam candidatar-se à menção de Excelente, (que na prática se estende também ao Muito Bom, em virtude das quotas exíguas para a mais elevada menção de mérito), que deverão comprovar essas qualidades através das aulas que dão, portanto faz todo o sentido que as solicitem, uma vez que a certificação perante o modelo vigente assim o exige.

No entanto é compreensível que tal situação não seja obrigatória para estes professores já com longas carreiras, mas apenas se destinem à aquisição de uma avaliação de topo.

As condições em que a avaliação de professores tem sido pensada e realizada no nosso país, deverá ser reformulada à luz das recomendações dos teóricos e investigadores que sobre estas matérias se debruçam.

Há muito a fazer para que professores avaliados e avaliadores se revejam numa real e justa avaliação, o que nem sempre acontece.

Apostar na formação de avaliadores, que desenvolvam estratégias de observação abertas e simultaneamente focadas, mas que permitam reconhecer o valor dos profissionais, em vez de estarem apenas preocupados na deteção de falhas, ou incumprimentos com os planos de aula, naturalmente geradoras de constrangimento.

Que todo o processo desenvolvido para avaliar professores, contribua realmente e na prática, para incremento de melhoria das práticas de todos os professores no incentivo ao trabalho colaborativo e partilhado em vez de fomentar a competição individualizada,

sempre com vista a aumentar o sucesso dos alunos, melhorando as suas reais aprendizagens.

Ao longo deste trabalho deu-se voz aos professores sobre estas matérias e algumas sugestões foram apresentadas pelos seus participantes, que se encontram alinhadas globalmente com a visão dos teóricos.

Que surjam novos estudos sobre esta problemática e mesmo até especificamente sobre a observação de aulas e o que as deve pautar. Seria de enorme utilidade para todos os professores certamente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1990). *Diz-me como avalias, dir-te-ei como ensinas...* Retirado de: http://www.apm.pt/files/EM16_pp01_4d6d02fe99052.pdf.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos e uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1982). Supervisão Clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol XVI, pp 151-168.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDInE).
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. Revista On-line de Ciências da Educação, Sísifo, 8. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. pp. 119-128.
- Alarcão, I. (Coord.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. P. (Orgs.) (2005). *Supervisão: Investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro & Governo Regional dos Açores – DRE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010, 3ª ed: 1ª 1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. M. et. al., (1998). *Teorias e práticas da paixão docente*. Porto: Porto Editora.
- Alves, P. & Machado, E. A., (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Alves, P. e Machado, E. A., (Org.), (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do desempenho Docente. Coleção Saberes Plurais*. Porto: Areal Editores.
- Arruda, S. M. (2001). *Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do Ensino Médio*. Tese. FEUSP. São Paulo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis*. *Review of Educational Research*, 65, 245-381.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998) *The ecology of developmental processes*. In W. Damon (Org. Série) & R. M. Lerner (Org. Volume). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: *Theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 1998. pp. 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.) *Annals of Child Development* (vol. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bruner, J. (1991). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A., (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que Avaliadores e Avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coelho, A. C. C. & Oliveira, M. L. L., (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto.
- Cogan, M. L., 1973. *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (2010). *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas, Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.^a Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Cummings, L. L., & Schwab, D. P. (1973). *Performance in organizations: Determinants & appraisal*. Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional; um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, V A: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (4), 307-331.
- Dussault, G. (1992). A gestão dos serviços de saúde: características e exigências. *Revista de Administração Pública*, 26(2), 8-19.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, Lisboa, v.11, n.2, p.21-33.
- Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Evertson, C.M. & Green, J.L. (1995). A framework to guide decision-making in observation, in Marshall, C. & Rossman, G. (eds.), *Designing qualitative research (2nd ed)*. Thousand Oaks: Sage.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Ed. Pedago.
- Freitas, D. de & Galvão, C. (2007). *O uso de Narrativas Autobiográficas no Desenvolvimento Profissional de Professores*. Ciências & Cognição, Ano 04, Vol12. Retirado de: <http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v12/m347196.htm>

- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Glickman, C. (1985.) *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: ASCD.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in education research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H, & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. 2nd Ed. New-York: Holt/Rinehart/Wiston.
- Graça, A., et al., (2011). *Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Lisboa Editora. pp. 95-111.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1992), *O Ciclo de vida profissional dos professores*, in, Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*, pp. 31-62. Porto: Porto Editora.
- Kane, Jeffrey S. & Freeman, Kimberly (1997). A Theory of a Equitable Performance Standards, *Journal of Management*, 23 (1), pp. 37 -58.
- Korthagen, F. e Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*. Teachers and Teaching: theory and practice, 11(1), pp. 47-71. Retirado de:
<http://kernreflectie.nl/Media/pdf/Levels%20in%20reflection.pdf>
- Korthagen. F. (2001). *Linking practice and theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen. F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 20, pp. 77-97. Retirado de:
<http://kernreflectie.nl/Media/pdf/In%20search%20of%20the%20essence%20of%20a%20good%20teacher%20artikelvorm.pdf>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

- Larson, S. M. (1980). Proletarianisation and educated labour. *Theory and Society*, 9 (1), pp. 131–175.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mathers, C., Oliva, M., & Laine, S. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retirado de: <http://www.tqsource.org/publications/February2008Brief.pdf>
- Mezirow, J. (1990). How *Critical Reflection Triggers Transformative Learning*. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self, in BURGESS, R. (Ed.) *Educational Research and Evaluation*. Lewes: The Falmer Press.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2008) *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New York: Wiley/Jossey Bass.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. In Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Peterson, C. (2000) *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington: American Psychological Association.
- Peterson, K. (2004). *Research on school teacher evaluation*. National Association of Secondary School Principals, 88(639), 60-79.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Retirado de: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rogers, C. R. & Kinget, G. M. (1977) *Psicoterapia e Relações Humanas*. Belo Horizonte: Editora interlivros.
- Rogers, C. R. (1978). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Maurice Temple Smith Ltd, pp. 329-335.
- Schulman, L. (2004) *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1994). *The final synthesis*. *Evaluation Practice*, 15(3). pp. 367-382.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.) (1987). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1995). Performance evaluation of professional support personnel: A survey of the states. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, pp. 123-138.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999). The politics of teacher evaluation: A case study of new design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339-360.

- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. ed. 1. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação*.Retirado de:http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Vieira, F., et. al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31(2), pp. 369-395.
- William, D., & Thompson, M. (2007). “Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?” *In The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications (2nd Ed).
- Zeichner, K. (1993). *O professor como prático reflexivo*. In Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, pp. 13-28.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. 29(103), pp. 535-554.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 49 / 2005 de 30 de agosto (LBSE)

Decreto-Lei. nº 270 / 2009 de 30 de setembro

Dec- Lei 75 / 2010 de 23 de junho

Despacho 14420 / 2010 de 15 de setembro

Decreto-Lei nº 41 / 2012 de 21 de fevereiro (Est. C. Docente)

Decreto-Regulamentar 26 / 2012 de 21 de fevereiro

Despacho 13981/ 2012 de 26 de outubro

Desp 12567 / 2012 de 26 de setembro

ANEXOS

ANEXO A – CARTA ENVIADA À DIREÇÃO DA ESCOLA PARA AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO

ANEXO B – PROTOCOLO DA ENTREVISTA

ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO APENAS A AVALIADORES (COM OBSERVAÇÃO DE AULAS).

ANEXO D – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO APENAS A AVALIADOS (POR OBSERVAÇÃO DE AULAS).

ANEXO E – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO A PROFESSORES QUE TENHAM SIDO AVALIADORES, MAS TAMBÉM AVALIADOS COM OBSERVAÇÃO DE AULAS.

ANEXO F– TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA

ANEXO G – TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DA 3ª ENTREVISTA

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA 4ª ENTREVISTA

ANEXO J - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS, SEGUNDO AS QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

ANEXO L - ALINHAMENTO DAS CATEGORIAS DAS DIVERSAS ENTREVISTAS PERANTE AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS TRAÇADOS

ANEXO M – CONCLUSÕES DO ALINHAMENTO DAS CATEGORIAS

ANEXO N – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DO ANTERIOR MODELO AVALIATIVO

ANEXO O - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DO ATUAL MODELO AVALIATIVO

ANEXO A

CARTA ENVIADA À DIREÇÃO DA ESCOLA PARA AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO

Exmo Senhor

Presidente da CAP (Comissão Administrativa Transitória)

do Agrupamento de escolas

Carla Maria de Azevedo Craveiro, professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária Emídio Navarro do Departamento Disciplinar de Artes Visuais -600, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, está a realizar um trabalho de investigação sobre o “Impacto da observação de aulas, na avaliação de professores muito experientes”.

Como se trata de um Estudo de Caso, solicita autorização a V.Exa para que permita a colaboração de alguns professores desta escola(cerca de quatro), nomeadamente na recolha de dados pela sua participação em entrevistas.

Essas entrevistas serão realizadas após a conclusão do processo de avaliação de Avaliação de Desempenho Docente, do ano letivo 2012/2013, ainda em curso.

Solicita-se ainda o acesso aos documentos orientadores desta escola, bem como a eventuais relatórios críticos de avaliação e respetivas fichas de avaliação docente, caso se revele pertinente.

Garantem-se a discrição, a confidencialidade dos seus participantes,bem como a divulgação dos resultados da investigação.

Grata pela atenção

Com os melhores cumprimentos

A professora

Almada,19 de setembro de 2013

ANEXO B – PROTOCOLO DA ENTREVISTA

O presente protocolo* define as condições orientadoras da participação dos entrevistados nesta investigação destinado a uma dissertação intitulada “Impacto da observação de aulas, na avaliação de professores muito experientes”, no âmbito do Mestrado em Educação, na área de Supervisão e Orientação da Prática Profissional.

Os objetivos desta investigação são:

- Conhecer o que pensam e argumentam estes professores, face à obrigação de serem observados nas suas aulas para que possam atingir uma classificação de topo na ADD.
- Clarificar se estes professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.
- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.

A investigação é da responsabilidade da mestranda Carla Maria de Azevedo Craveiro, sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Tinoca.

O protocolo estabelece e reconhece os seguintes direitos dos participantes nesta investigação:

- a. A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, tendo os entrevistados a liberdade de a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspender a sua participação ou até desistir dela, sem necessidade de apresentar qualquer justificação.
- b. As entrevistas terão uma duração de cerca de 45 minutos.
- c. As entrevistas serão imediatamente transcritas e será enviada uma cópia dessa transcrição ao respetivo entrevistado.
- d. O conteúdo das entrevistas será confidencial e só terão acesso ao mesmo, as pessoas diretamente envolvidas (entrevistador, orientador e entrevistado).
- e. O texto resultante dessas entrevistas e seu tratamento integrarão o trabalho final, sempre garantido o anonimato.
- f. Os participantes terão acesso ao trabalho final, caso o pretendam.

Agradeço desde já a colaboração preciosa de cada um dos participantes

A assinatura de ambas as partes garantem a aceitação das condições citadas.

A mestranda

(2006). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses, Porto: Porto Editora

O(A)entrevistado (a)* baseado em Lima, J & Pacheco, J

ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO APENAS A AVALIADORES (COM OBSERVAÇÃO DE AULAS).

GUIÃO DA ENTREVISTA E RESPETIVAS PERGUNTAS

Será aplicado um guião, mas cria-se a possibilidade dos entrevistados alterarem a sua ordem ou incluírem as informações que acharem adequadas, mesmo que se repitam ou misturem respostas.

1. Da sua experiência como avaliador, considera a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?
2. E aos professores com larga experiência? Qual a sua posição?
3. Indique na sua opinião vantagens e desvantagens da observação de aulas?
4. Foi avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?
5. Considera que a observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar? Explique.
6. Durante a observação das aulas que realizou, o que sentiu relativamente à situação emocional do professor, que estava a ser observado?
7. As aulas observadas foram ao encontro das expetativas que tinha do professor que observou?
8. Como avaliador considera que em duas observações conseguiu realizar uma real avaliação do desempenho do professor?
9. O que tem a referir relativamente ao feedback dado por si ao professor?
10. E como foi a recetividade do professor, para com esse seu feedback?
11. Considera que o feedback fornecido pelos avaliadores pode introduzir melhorias na prática letiva, destes professores já muito experientes, ou pelo contrário não é tido em consideração? Justifique.

ANEXO D – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO APENAS A AVALIADOS (POR OBSERVAÇÃO DE AULAS).

GUIÃO DA ENTREVISTA E RESPETIVAS PERGUNTAS

Será aplicado um guião, mas cria-se a possibilidade dos entrevistados alterarem a sua ordem ou incluírem as informações que acharem adequadas, mesmo que se repitam ou misturem respostas.

1. Considera a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?
2. E aos professores com larga experiência? Qual a sua posição?
3. Indique na sua opinião vantagens e desvantagens da observação de aulas?
4. Foi observada por um avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?
5. Hesitou antes de apresentar o pedido para a observação de aulas? Porquê?
6. No seu caso particular, a observação de aulas funcionou como um estímulo à avaliação ou por outro lado causou-lhe algum tipo de constrangimento? Justifique.
7. Durante a observação das suas aulas, como se sentiu sabendo que estava a ser avaliada?
8. As aulas observadas foram ao encontro das suas próprias expetativas?
9. Espelhou o seu habitual desempenho? ou houve diferenças? Assinale-as e exemplifique.
10. Considera que em duas observações o avaliador conseguiu realizar uma real avaliação seus desempenhos?
11. O que tem a referir relativamente ao feedback dado pelo avaliador?
12. Pretende introduzir mudanças na sua prática letiva, resultantes desse feedback? Porquê?
13. Já colocou algumas dessas mudanças em prática? Quais?
14. No seu entender, como é que a introdução dessas mudanças pode melhorar a aprendizagem e sucesso dos alunos? Justifique.

ANEXO E – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO A PROFESSORES QUE TENHAM SIDO AVALIADORES, MAS TAMBÉM AVALIADOS COM OBSERVAÇÃO DE AULAS.

GUIÃO DA ENTREVISTA E RESPETIVAS PERGUNTAS

1º Momento (comum às duas situações)

12. Considera a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?
 13. E aos professores com larga experiência? Qual a sua posição?
 14. Indique na sua opinião vantagens e desvantagens da observação de aulas?
-

2º Momento (como avaliada)

15. Foi observada por um avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?
 16. Hesitou antes de apresentar o pedido para a observação de aulas? Porquê?
 17. No seu caso particular, a observação de aulas funcionou como um estímulo à avaliação ou por outro lado causou-lhe algum tipo de constrangimento? Justifique.
 18. Durante a observação das suas aulas, como se sentiu sabendo que estava a ser avaliada?
 19. As aulas observadas foram ao encontro das suas próprias expetativas?
 20. Espelhou o seu habitual desempenho? ou houve diferenças? Assinale-as e exemplifique.
 21. Considera que em duas observações o avaliador conseguiu realizar uma real avaliação seus desempenhos?
 22. O que tem a referir relativamente ao feedback dado pelo avaliador?
 23. Introduziu mudanças na sua prática letiva, resultantes desse feedback? Porquê?
 24. Colocou algumas dessas mudanças em prática? Quais?
 25. No seu entender, como é que a introdução dessas mudanças pode melhorar a aprendizagem e sucesso dos alunos? Justifique.
-

3º Momento (como avaliadora)

26. Foi avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?
27. Considera que a observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar? Explique.
28. Durante a observação das aulas que realizou, o que sentiu relativamente à situação emocional do professor, que estava a ser observado?
29. As aulas observadas foram ao encontro das expetativas que tinha do professor que observou?

30. Como avaliador considera que em duas observações conseguiu realizar uma real avaliação do desempenho do professor?
31. O que tem a referir relativamente ao feedback dado por si ao professor?
32. E como foi a recetividade do professor, para com esse seu feedback?
33. Considera que o *feedback* fornecido pelos avaliadores pode introduzir melhorias na prática letiva, destes professores já muito experientes, ou pelo contrário não é tido em consideração? Justifique.

ANEXO F– TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA

1. Características da entrevista

- A entrevista realizou-se, numa das esplanadas do Shopping Almada Forum, por comodidade das duas intervenientes (entrevistada e entrevistadora), mas por sugestão da primeira.
- Foram dados (por e-mail e por telefone), todos os esclarecimentos necessários e solicitados sobre os objetivos da realização da entrevista.
- Foi garantida a confidencialidade da entrevistada, embora esta condição não tivesse sido exigida pela mesma. A entrevistada vai ser designada pelas iniciais BM.
- A entrevista durou cerca de duas horas, em ambiente descontraído e informal de conversa, (seguindo de forma geral os guiões estabelecidos para as funções de avaliada e avaliadora), entrevista semi-estruturada, tendo sido registadas por escrito de imediato as respostas obtidas. Estas respostas foram muito ricas e fluíram espontaneamente no decurso da conversa, dando azo à exploração de muitos outros aspetos interessantes, que se desviavam no entanto deste estudo.
- Como entrevistadora estive particularmente atenta não só às respostas dadas, mas também às expressões faciais, gestos e entoações da entrevistada, intervindo apenas nos momentos considerados oportunos e necessários.
- A entrevista foi realizada pelas vinte e duas horas do dia dois de dezembro e foi transcrita nos dois dias seguintes.

2- Dados sobre a entrevistada

A entrevistada exerceu as funções de Coordenadora do Departamento disciplinar de Artes Visuais, tendo sido avaliadora nos três ciclos avaliativos que constituem a ADD.

Observou aulas de dois professores do Departamento no segundo ciclo avaliativo, tendo também pedido observação de aulas, como avaliada nesse mesmo ciclo avaliativo.

Dada a sua condição de Coordenadora de Departamento e situando-se no topo da carreira, foi observada e avaliada pela Diretora da escola.

Já neste ano letivo (setembro) foi-lhe concedida a aposentação.

A sua participação neste estudo abrange duas valências, a de avaliada e a de avaliadora e como tal a sua entrevista assumiu três momentos distintos: o primeiro sobre a opinião pessoal acerca da importância da observação de aulas, o segundo como avaliada e o último como avaliadora.

Fez-se uma adaptação dos dois guiões-tipo apresentados para cada situação, de forma a não haver sobreposição ou repetição de questões.

Dado o clima de informalidade e conforto entre as duas intervenientes (entrevistadora e entrevistada) as questões apresentadas no guião foram colocadas na segunda pessoa do singular.

3. Transcrição da entrevista.

Colocada a primeira questão:

- Consideras a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?

A entrevistada respondeu com ambiguidade, sim e não (com um franzir de testa).

Justificou que a apresentação de um relatório de auto-avaliação como forma basilar de avaliação é insuficiente, pois muitas vezes existe empolamento das situações e uma visão muito pessoal do avaliado, focada essencialmente na sua perceção interior.

Essa visão reflete naturalmente falta de objetividade feita pelo próprio, daí a importância da observação feita por elementos exteriores à sala de aula, visto que não se tem exatamente a noção de todas as nossas atitudes.

- E aos professores com larga experiência? Qual a tua posição?

A resposta foi que também estes professores se devem pautar por uma preocupação permanente pela melhoria da sua atividade profissional, expressa nas suas aulas e com uma melhoria de todo o processo avaliativo da ADD, não devendo estar pelo contrário tão focados na sua ascensão na carreira.

- Queres referir mais vantagens e desvantagens da observação de aulas?

A este respeito respondeu que considera mais importante a observação no dia a dia, em que os pares possam observar naturalmente as aulas uns dos outros, de forma espontânea (entrando naturalmente nas salas de aula) a programada através de trabalho colaborativo, na partilha de experiências, através de um real espírito de entreajuda e não de competição.

Neste momento acrescentei a seguinte questão:

- E achas que no clima atual de competitividade criado pela ADD, há condições para essa partilha saudável e desinteressada de materiais e experiências?

Relativamente a esta questão a entrevistada (BM), acabou por concordar que a ADD tem vindo a deteorar o clima entre os professores, a minar as suas relações e a contribuir negativamente para um trabalho mais profícuo entre os docentes.

- Foste observada por um avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?

Esta foi a resposta: ” ...como sabes, na qualidade de coordenadora de departamento e à luz do medelo avaliativo vigente no 2º ciclo da ADD, quem observou as minhas aulas foi a Diretora da escola, que é do departamento de Físicó- Química.

Ela não sendo da área das Artes limitou-se a observar comportamentos e atitudes.

Sendo um observador dentro da própria área, foca-se nos aspetos científicos. Quando isto não acontece, como foi o caso, que aliás pode acontecer em qualquer departamento curricular, nomeadamente no nosso da Expressões, (que abrange simultaneamente gente das Artes Visuais, da Ed.física e eventualmente de Expressão Dramática ou Musical), a observação sai naturalmente comprometida e empobrecida.”

Relativamente à segunda parte da questão referiu que há riscos em ambos os casos. No caso do avaliador interno, pode haver ideias pré-concebidas sobre o professor em observação que distorçam a própria realidade. Por seu turno, relações de proximidade de empatia ou desagrado pode interferir no processo avaliativo que se quer justo e isento.

Por outro lado sendo um avaliador externo, essa pessoa vem em princípio destituída de informações sobre a prática do professor (note-se que nalguns casos apesar do avaliador ser exterior à escola era conhecido ou próximo do avaliado, nas suas relações pessoais, o que pode levantar algumas questões éticas).

“ No caso do avaliador externo, há o risco de haver um olhar demasiado frio de crítica em relação ao observado, só pelo facto de fazer as coisas de um modo diferente do praticado pelo observador, mas que no entanto esteja de acordo com a especificidade da sua formação pessoal, de dinâmicas de departamento disciplinar ou da própria escola que é diferente da do avaliador/ observador externo, já para não falar das questões de formação que estas pessoas possam ter. É difícil ser-se totalmente isento em cada um dos casos”.

- [Hesitaste antes de apresentar o pedido para a observação de aulas? Porquê?](#)

Quanto a esta questão (e depois de algum silêncio e olhar fixo num ponto distante), a entrevistada respondeu firmemente que sim. Que hesitou bastante, justificando que ao nível do clima de escola, quem pedia voluntariamente observação de aulas não era bem visto, porque representava ambição de sobrepor-se aos outros colegas.

Também hesitou porque, quem a ia observar as suas aulas era a Diretora da escola, com quem tinha tido por diversas vezes, algumas “crispações” e desentendimentos. Mas como já se encontrava em fim de carreira, optou por ser observada, para que ainda pudesse hipoteticamente ascender ao novo escalão de topo, antes da sua aposentação. Esta afinal acabou por surgir primeiro, antes do descongelamento da progressão na carreira e devido à pressão no prolongamento da idade da reforma.

- [No teu caso particular, a observação de aulas funcionou como um estímulo à avaliação ou por outro lado causou-te algum tipo de constrangimento? Justifica.](#)

A resposta foi “ Por um lado causou-me indiferença, mas sim...houve constrangimento perante a Diretora da escola, pelos motivos que já referi e por estar assim exposta.

Não foi medo, mas sim... há sempre constrangimento, porque há exposição.

Os alunos também alteram sempre a sua postura, por vezes imprevisível por estar uma terceira pessoa na sala, às vezes de forma irrealista, pouco natural, quer estejam também inibidos, quer se queiram evidenciar a qualquer custo.”

- Durante a observação das suas aulas, como te sentiste sabendo que estavas a ser avaliada?

Foi dito pela entrevistada (BM), que como orientadora de estágio (que também tem sido) se sentiu muito mais à vontade e agiu de forma muito mais natural, do que na situação de avaliada.

Também estava a ser indiretamente avaliada, diante dos seus estagiários (por vezes com três pessoas exteriores à aula nesta condição), mas essa situação, decorreu com maior fluidez e permitiu uma maior reflexão posterior sobre as atitudes, resultantes do questionamento natural que os estagiários colocavam.

Há outra coisa que me ajudou: foi ter em tempos feito uma formação em que aprendi técnicas ligadas ao 'job shadowing' (observações em situação de trabalho) o que me permitiu salvaguardar-me em todo o processo de observação, através de alguns cuidados na gestualidade, na comunicação, colocação da voz, e na forma de estar, que habitualmente tenho interiorizados, mas que naquele momento estavam sob auto-vigilância. Essa formação alertou-me para o que se pode observar nestas situações”.

- As aulas observadas foram ao encontro das suas próprias expectativas?

Respondeu “ Não houve nervosismo propriamente dito e nisto há a vantagem de já se ser muito experiente, mas ao mesmo tempo a responsabilidade de o ser, o que parece um paradoxo.

Usei uma estratégia que me parece que resultou, foi colocar logo na primeira aula, a observadora a realizar as tarefas que eram dirigidas aos alunos.

De notar que foram aulas práticas de secundário no âmbito da disciplina de Desenho.

Foi uma estratégia inteligente da minha parte, que teve um efeito positivo e a avaliadora aprendeu... (risos), de tal modo que na segunda aula observada, até se quis ir embora mais cedo...(risos de novo).

- Espelharam o teu habitual desempenho? ou houve diferenças? Assinala-as e exemplifica.

A resposta foi que as aulas mesmo tendo corrido bem, não espelharam o meu real desempenho como professora. Surgem descontextualizadas de todo um processo de trabalho. São um pouco forçadas, naturalmente forçadas, pelas circunstâncias. Tem de haver um plano de aula, com tudo definido e esmiuçado, quando na realidade uma boa aula, flui naturalmente por vezes fugindo ao plano de aula. E o que interessa não é cumprir escrupulosamente um plano, mas que haja real aprendizagem e isso por vezes não está contemplado nas grelhas de observação a que os avaliadores se agarram”

- Consideras que em duas observações o avaliador conseguiu realizar uma real avaliação dos teus desempenhos?

Respondeu : “ As aulas observadas não espelham o que cada professor realmente é ou faz com os seus alunos.

São momentos dispersos que podem correr melhor ou pior (porque todos nós no nosso quotidiano temos aulas que são picos de excelência e outras, que mesmo sendo ótimos professores, não refletem quem somos). Repito dois momentos de observação, sobretudo se realizados por alguém do exterior, não são suficientes para avaliar corretamente o trabalho do professor.

- O que tens a referir relativamente ao *feedback* dado pelo avaliador?

A resposta dada foi : “Antes de mais as aulas observadas foram marcadas no final do ano letivo, dada a sobrecarga do calendário da Diretora da escola. Ela não deu logo *feedback*. Só o transmitiu quando entregou o resultado da avaliação. Nesse *feedback* não houve quaisquer referências ao aspeto pedagógico propriamente dito (não havia dramas com os alunos).

A falta de conhecimento no domínio científico não lhe deu a possibilidade de crítica, mas como tinha de dizer alguma coisa (senão até parecia mal), referiu-se a algumas comparações com as aulas dela de laboratório de física.

Óbviamente que refleti no que ela me disse e como característica pessoal tenho a preocupação de pensar sempre no que me dizem para tentar fazer melhor, mas na realidade cheguei à conclusão (depois dessa reflexão), que o que ela me transmitiu foi só porque tinha necessidade de dizer alguma coisa sobre o assunto”

Depois desta resposta ficaram sem efeito as questões que se seguiam:

- Introduziste mudanças na tua prática letiva, resultantes desse *feedback*? Porquê?
- Colocaste algumas dessas mudanças em prática? Quais?
- No teu entender, como é que a introdução dessas mudanças pode melhorar a aprendizagem e sucesso dos alunos? Justifique.

Quanto ao *feedback* a entrevistada ainda frisou que: ” O *feedback* dado pelo avaliador neste contexto será sempre parcial ilusório e um tanto fictício.

Para melhorar a qualidade das aprendizagens e consequente sucesso dos alunos, o ideal seria haver um trabalho colaborativo entre pares, de partilha de experiências e avaliação de resultados.

A ADD existente só serve a necessidade do sistema, para eventual progressão, mas na realidade não se vai traduzir na alteração de atitudes dos docentes avaliados, não influencia na visão que têm de si mesmos, nem na melhoria das suas práticas.”

Terminada a entrevista enquanto avaliada, passou (BM) a responder a algumas questões como avaliadora.

A primeira questão colocada foi:

- Foste avaliadora interna ou externa? Há diferenças notórias nessas duas situações?

A resposta foi:

“ Fui avaliadora interna, como coordenadora de Departamento Curricular e Disciplinar nos 1º e 2º ciclo avaliativo, tendo observado as aulas de dois colegas, do Departamento das Artes e um colega de Ed Física, em todos os casos já com muitos anos de ensino.

No caso das Artes, os professores em causa encontravam-se em situação de obrigatoriedade de observação de aulas, por se encontrarem no 4º escalão, apesar de já leccionarem há muito tempo.

No caso do colega de Ed. Física essa observação decorreu na sequência da sua candidatura a uma menção superior a Bom (Muito Bom ou Excelente).

O facto do Avaliador ser Interno (observador das aulas), pode ou não aumentar o constrangimento, logo ser prejudicial, pela melhor ou pior relação entre as pessoas envolvidas.

O facto deste ser de outra escola, não reduz no entanto a isenção. Até porque é sabido que houve casos de uma maior proximidade e até interação entre Avaliador Externo e Avaliado e noutros casos tal não sucedeu.

As orientações precisas para uma atuação e condutas comuns são quase inexistentes e a isenção, equidade e justiça são de novo postas em causa.

As instruções dadas pelos órgãos superiores e pelos centros de formação são por vezes ambíguas e geram um sistema ainda mais perverso no caso do avaliador (observador) externo, relativamente ao avaliador interno. Não há transparência nem linearidade.

Embora pareça reacionária esta minha posição, mas acredito que seria mais justa uma avaliação através de uma prova documental, anónima, em que se verificasse real igualdade entre todos os seus intervenientes.”

- Consideras que a observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar? Explica.

Respondeu: “ Sem dúvida! Por tudo o que já referi e que se prende sobretudo com a exposição e a importância desses escassos momentos, pode deturpar a imagem do desempenho do professor!”

- Durante a observação das aulas que realizaste, o que sentiste relativamente à situação emocional do professor, que estava a ser observado?

“ Bom, algumas das aulas por mim observadas foram especialmente e até demasiadamente preparadas, outras foram muito naturais e outras foram exibicionismo puro “

- As aulas observadas foram ao encontro das expetativas que tinhas do professor que observaste?

“ Sim as expetativas confirmaram-se. Pode levantar-se aqui uma questão que é : se são as expetativas que condicionam a observação ou a observação que condiciona as expetativas?”

- Como avaliadora consideras que em duas observações conseguiste realizar uma real avaliação do desempenho do professor?

“Penso que como avaliadora interna e conhecendo já o seu trabalho de há muito tempo, (o que como antes referi se veio a confirmar pelas expectativas que já tinha), consegui que a avaliação atribuída se aproximasse muito da realidade”

- O que tens a referir relativamente ao feedback dado por ti ao professor?

“As aulas observadas foram todas relatadas por escrito e foram posteriormente alvo de discussão com os colegas”

- E como foi a recetividade do professor, para com esse seu feedback?

“Esta estratégia por mim adotada foi bastante positiva, para uma maior partilha e aceitação de eventuais questões ou análise de procedimentos por todos os intervenientes.

O relatório circunstancial por mim feito para cada observação, traduziu uma mera descrição dos factos, sem juízos de valor associados.

O professor foi apenas confrontado com os factos relatos e é ele próprio, que levanta as questões e propõe soluções. O juízo de valores é sustentado pelo que o observado admite”

- Consideras que o feedback fornecido pelos avaliadores pode introduzir melhorias na prática letiva, destes professores já muito experientes, ou pelo contrário não é tido em consideração? Justifique.

“Por este processo não há uma crítica frontal e pode chegar-se ao feedback sem confronto. Não há crítica, porque o avaliador diz apenas o que aconteceu realmente e no caso de ser potencialmente problemático o professor terá de se justificar. Não houve tensão nas atitudes nem sobreposição de funções.

Os intervenientes fazem a diferença (podem ou não ser recetivos) e haver realmente evolução em função do feedback recebido.

Esta estratégia estou em crer, pode ter levado a alterações reais, porque o próprio se apropriou dos fatos e não me limitei a preencher uma grelha imposta.

E acredito que, só pelo avaliador dar as suas indicações, professores com muitos anos de experiência não vão interiorizar essas orientações e mudar seja o que fôr. Também pode haver um possível desafio à autoridade do avaliador, com resistência à mudança.

Os modelos de avaliação existente são demasiado utópicos e funcionam para alguns como modelos ideais, mas na realidade não tem correspondência real. Há muitas falhas, desajustes, conflitos.

Na realidade há uma ausência de modelos que se adequem à prática corrente e apliquem um processo pragmático e real. Professores e alunos portugueses não deveriam ser sujeitos a modelos de outros contextos que não se adequam ao nosso.”

Volto a frisar a questão da planificação das aulas levadas ao extremo, que podem provocar constrangimento ou prisão no desempenho do professor. Este tem de ter flexibilidade para resolver situações, que fujam à planificação inicial e que até enriqueçam a aula.

A falta de formação adequada dos avaliadores (observadores), também é preocupante, visto que encaram a ADD como se os professores avaliados fossem estagiários.

Na realidade há colegas que se inibem de estar a avaliar um par, enquanto que há outros que fazem questão de exercer o seu poder.

Questões ligadas à empatia entre avaliador e avaliado, formações pessoais, científicas e culturais diferentes, são fatores que intervêm na avaliação, que são fundamentais e podem ser preocupantes.

A avaliação de pessoas em situação hierárquica inferior é mais fácil do que entre pares em que o patamar é quase o mesmo.

Avaliar colegas é constrangedor e altera o clima de escola e as relações entre os seus membros.

Como avaliadora acho importante observar também a postura física dos colegas, a forma como se apresentam, a linguagem que usam, enfim a sua imagem, porque esta profissão é de grande exposição e há mensagens que se transmitem através desses elementos, que nem sempre figuram nas grelhas de observação.

ANEXO G – TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA

1. Características da entrevista

- A entrevista realizou-se, no gabinete do Departamento Curricular de Ciências e Tecnologias, da Escola Secundária de Emídio Navarro, por comodidade das duas intervenientes (entrevistada e entrevistadora).
- Foram dados pessoalmente todos os esclarecimentos necessários e solicitados sobre os objetivos da realização da entrevista.
- Foi garantida a total confidencialidade da entrevistada, tendo esta condição sido solicitada pela mesma. A entrevistada vai ser designada pelas iniciais MM.
- Esta referiu antes da entrevista se iniciar que, as suas respostas refletirão não só a sua perspetiva como professora (avaliadora e avaliada), mas também toda a sua experiência pessoal, não só como encarregada de educação, mas também de uma grande proximidade com outros professores.
- A entrevista durou cerca de duas horas e meia, repartida em dois dias diferentes, de acordo com a disponibilidade das duas intervenientes. Decorreu em ambiente descontraído e seguindo de forma geral os guiões estabelecidos para as funções de avaliada e avaliadora, (entrevista semi – estruturada) tendo sido registadas por escrito de imediato as respostas obtidas. As respostas fluíram espontaneamente no decurso da conversa e por vezes fundiram-se num todo que aglutinador de várias questões permitindo também a exploração de diversos outros aspetos interessantes.
- Como entrevistadora estive atenta não só às respostas dadas, mas também à expressões da entrevistada, intervindo nos momentos considerados oportunos e necessários, mas simultaneamente conferindo à entrevista um tom coloquial de diálogo espontâneo entre duas pessoas.
- A primeira parte da entrevista foi realizada pelas catorze horas do dia trinta de janeiro e a segunda parte decorreu no dia seguinte (trinta e um de janeiro), sensivelmente à mesma hora e no mesmo local. As respostas obtidas foram transcritas nos dois dias seguintes e enviadas posteriormente para a entrevistada, a pedido desta.

2. Dados sobre a entrevistada

A entrevistada exerceu as funções de Avaliadora, como Coordenadora de Departamento Disciplinar, de uma área científica.

Observou aulas de dois professores bastantes experientes do seu Departamento, no segundo ciclo avaliativo, tendo também pedido observação de aulas, como avaliada nesse mesmo ciclo avaliativo.

As suas aulas foram observadas pela Coordenadora do Departamento Curricular a que o seu Departamento Disciplinar pertence, embora esta não fosse da sua área científica.

A sua participação neste estudo abrange duas valências, a de avaliada e a de avaliadora e como tal a sua entrevista assumiu três momentos distintos: o primeiro sobre a opinião pessoal acerca da importância da observação de aulas, o segundo como avaliada e o último como avaliadora.

Fez-se uma adaptação dos dois guiões-tipo apresentados para cada situação, de forma a não haver sobreposição ou repetição de questões.

Dado o clima de informalidade e conforto entre as duas intervenientes (entrevistadora e entrevistada) as questões apresentadas no guião foram colocadas na segunda pessoa do singular.

3. Transcrição da entrevista.

Colocada a primeira questão:

- Consideras a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?

Depois de um breve momento de reflexão, a resposta foi:” Pode não ser indispensável...mas para se ser considerado excelente, as aulas tem de ser consentaneas com isso.As outras funções que o professor exerce na escola,não se podem sobrepôr em importância à qualidade das suas aulas.O importante são as aulas que se dão.

A auto-suficiência dos alunos não pode ser defensável em detrimento da qualidade das aulas.

Os professores devem ensinar e ensinar bem, de modo a ajudar o aluno a aprender”.

- E aos professores com larga experiência?Qual a tua posição?

“Mesmo neste casos, é importante verificar se o professor está atualizado, a par dos programas, das novas tecnologias e cientificamente, pedagogicamente e didaticamente está adequado. Enfim é muito importante verificar se... *estar a par*.”

- Queres referir mais vantagens e desvantagens da observação de aulas?

“ Nas vantagens como disse, o verificar se o professor tem uma atuação adequada, se está a par, se continua a preocupar-se em contribuir para que os seus alunos melhor aprendam...

Como desvantagens, posso referir a exposição, o constrangimento, o saber que o observador pode estar centrado no erro e não em valorizar os aspetos positivos do que observa.Também o desconhecimento entre avaliador e avaliado (no caso da avaliação externa) que podem criar alguns obstáculos, nomeadamente o que é valorizado (numa aula ou conteúdo), por um e por outro não ser coincidente e isto pode acontecer com

maior frequência na avaliação externa, devido ao desconhecimento e à ausência de contacto entre ambas as partes, que são apenas confrontadas no decorrer das duas escassas aulas.

- Foste observada por um avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?

“ Fui avaliada por um avaliador interno, pela Coordenadora do Departamento Curricular, que é de outra disciplina. Sim... pelo que já disse atrás considero haver diferenças. Neste caso já nos conhecíamos há bastante tempo aqui na escola...

Neste momento introduzi as seguintes questões “ Como te sentiste?O que preferias se tivesses que escolher?

“Senti-me bem, como disse já nos conhecíamos...não eramos estranhas! É preferível que seja assim.

A preocupação (tanto minha como da avaliadora) era que poderia não perceber nada da aula, em termos de conhecimentos científicos . Tratava-se de aulas dos Cursos Profissionais.

Teria mais lógica se a avaliadora que observou as aulas fosse da mesma área científica.

Mas fiquei contente porque ela disse que percebeu tudo o que eu expliquei.neste caso ela posicionou-se enquanto aluna...”(*Note-se que ela podia não ter percebido e a professora estar perfeitamente correta e ser exímia na sua explicação, ou ter percebido a explicação mas não ser exatamente assim...*)

“ Considero que o avaliador (observador), tem de ter uma mente aberta. O avaliador não pode estar á espera de que a avaliada faça como ele faz ou entende que seja feito.É necessário que haja uma formação adequada dos avaliadores ”

- Hesitaste antes de apresentar o pedido para a observação de aulas? Porquê?

“ Não muito! (*franziu o nariz*)Já que ia avaliar/ observar outros quiz sentir - me nessa posição. Tive alguma curiosidade em sentir como seria ...”

- No teu caso particular, a observação de aulas funcionou como um estímulo à avaliação ou por outro lado causou-te algum tipo de constrangimento? Justifica.

“ Funcionou como estímulo, para mostrar o meu valor.A avaliadora como disse, não era da minha área e isso fez-me pensar no assunto, com alguma estranheza.O constrangimento que houve foi esse!” (*a avaliadora funcionou como aluna. Esta pessoa desconhecendo a área cinetífica, não se pode pronunciar com exatidão e autoridade sobre uma coisa que não domina*)

- Durante a observação das suas aulas, como te sentiste sabendo que estavas a ser avaliada?

“ Ignorei a presença da avaliadora. Fiz de contas que ela não estava lá. Nessa altura podia escolher-se o tema a abordar. A minha única preocupação foi usar as novas tecnologias, que por vezes nao uso com o mesmo cuidado.Teria feito o mesmo que fiz, se a avaliadora não estivesse lá.

Nas aulas dos cursos profissionais não se deve falar muito, porque eles desligam facilmente, sendo preferível usar imagens.”

- As aulas observadas foram ao encontro das tuas próprias expetativas?

“ As aulas correram bem e estava auto-confiante. Claro que houve uma preparação mais cuidada, mas preparo sempre as aulas. Faz parte da minha estrutura. As derivações assim são melhor controladas, quando as aulas são bem alinhadas. Também tenho aula experi~encia anterior com estagiários...”

- Espelharam o teu habitual desempenho? ou houve diferenças? Assinala-as e exemplifica.

“ Espelharam o habitual desempenho e correu como o habitual. Quando eu era iniciante constragia-me por vezes, mas agora conhecia a avaliadora e a experiência deu-me confiança. Conhecia a turma e dava-me bem com ela.”

- Consideras que em duas observações o avaliador conseguiu realizar uma real avaliação dos teus desempenhos?

“ Duas avaliações é pouco. Não se consegue realizar uma real avaliação, mas se me perguntares então quantas seriam necessárias? Também não sei responder, nem sei como seria possível pôr isso em prática. As duas aulas poderão ser show-off ou não...”

- O que tens a referir relativamente ao feedback dado pelo avaliador?

“ O feedback recebido foi bastante bom. Não me apontou defeitos. Disse que percebeu tudo. Gostou da aula! Mas tenho de dizer que a avaliação de professores vale muito pouco, porque acaba por não corresponder à realidade. Sei de casos que aqui não posso referir...até pelo facto de haver um familiar direto como aluno desta escola...o que me permite ter uma visão e uma leitura mais abrangentes embora involuntariamente .”

Depois desta resposta ficaram sem efeito as questões que se seguiam:

- Introduziste mudanças na tua prática letiva, resultantes desse *feedback*? Porquê?
- Colocaste algumas dessas mudanças em prática? Quais?
- No teu entender, como é que a introdução dessas mudanças pode melhorar a aprendizagem e sucesso dos alunos? Justifique.

Não houve melhorias em função do feedback que foi tácitamente positivo.

Terminada a entrevista enquanto avaliada, passou (MM) a responder a algumas questões como avaliadora.

A primeira questão colocada foi:

- Foste avaliadora interna ou externa? Há diferenças notórias nessas duas situações?

“ Fui avaliadora interna. Sim haverá! Era conhecida da pessoa que observei. Havia á vontade entre ambas. Foi minha colega de estágio, estando no mesmo escalão e temos trabalhado lado a lado aqui na escola desde há muitos anos.

Se for uma pessoa desconhecida há menos à vontade e pode haver problemas. Não sabemos o que o avaliador valoriza e tal não etsá definido comumente”.

- Consideras que a observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar? Explica.

“Constrangimento pode acontecer, embora não tenha sucedido devido ao conhecimento que já tínhamos”.

- Durante a observação das aulas que realizaste, o que sentiste relativamente à situação emocional do professor, que estava a ser observado?

“Senti tranquilidade, segurança, alguma monotonia...não senti desconforto”.

- As aulas observadas foram ao encontro das expetativas que tinhas do professor que observaste?

“As expetativas ficaram aquém! Não que houvesse erros científicos, mas as aulas observadas não foram cativantes.

Faltou alma à aula! Foi tudo no mesmo tom...sem inflexões de voz...”

- Como avaliadora consideras que em duas observações conseguiste realizar uma real avaliação do desempenho do professor?

“Duas observações não, mas secalhar três também não. Não sei qual seria o número, até podíamos ter cinco ou seis...O Avaliador nunca pode adivinhar o que o professor, faz nas suas outras aulas!

Havendo mais temos que ter e formar mais avaliadores e haverá maior constrangimento.

Havendo mais observações, também poderão ser levantadas mais questões.

Algumas das informações em que me baseei, (como avaliador) foram por mim recolhidas junto dos alunos, descobrindo que os resultados em testes e nos exames, muitas vezes refletem apoios exteriores à escola (explicações), ficando no entanto associados incorretamente ao desempenho de determinado professor.

A avaliação de professores por estas vertentes perversas, não serve para nada, nem reflete a realidade em noventa e cinco por cento dos casos. É um processo muito cansativo, que envolve trabalho exaustivo das escolas e que não reflete verdadeiramente o que os professores fazem de porta fechada. Os alunos saem prejudicados quando os professores não são bons.

- O que tens a referir relativamente ao feedback dado por ti ao professor?

“Fui muito verdadeira. Comuniquei extamente o que senti e a professora concordou. O feedback tem de ser verdadeiro e o avaliado tem de reconhecer competências no avaliador. Será que isto acontece? Daí a necessidade de formação específica. Porque se assim não for criam-se condições para que não se reconheça autoridade no avaliador.”

- E como foi a recetividade do professor, para com esse seu feedback?

“Reagiu bem! Concordou com o que lhe disse.”

Acreditas que o teu feedback alterou alguma coisa?

“ Dar uma boa aula (ou então sou eu que fantasio no que é uma boa aula) é inculcar mais ação. Para esta pessoa é tudo muito linear. Se estivesse no papel do aluno não gostaria”

- Consideras que o *feedback* fornecido pelos avaliadores pode introduzir melhorias na prática letiva, destes professores já muito experientes, ou pelo contrário não é tido em consideração? Justifique.

“ Poder pode! Não sei se de facto introduz.

Não sei se na maior parte dos casos acontece, porque poderão estar estruturados a fazer de uma certa maneira e habituados à sua zona de conforto, não querendo introduzir mudanças”

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DA 3ª ENTREVISTA

1.Características da entrevista

- A entrevista realizou-se, na sala A2-10 (Sala de Apoios),da Escola Secundária de Emídio Navarro, por comodidade das duas intervenientes (entrevistada e entrevistadora).
- Foram dados pessoalmente todos os esclarecimentos necessários e solicitados sobre os objetivos da realização da entrevista.
- Foi garantida a total confidencialidade da entrevistada. A entrevistada vai ser designada pelas iniciais IS.
- Esta referiu no início da entrevista só ter sido avaliadora de dois professores, tendo apenas realizado quatro observações e não tendo sido nunca orientadora de estágio. Tal como as restantes entrevistadas é professora do quadro desta escola, onde lecciona há mais de vinte anos. Atualmente não foi nomeada como avaliadora externa (segundo ela “ deve haver pessoas com mais gabarito do que eu para essas funções”)
- A entrevista durou cerca de uma hora. Também decorreu em ambiente informal, seguindo globalmente o guião estabelecido para as funções de avaliadora, (entrevista semi – estruturada) tendo sido registadas por escrito de imediato as respostas obtidas. Tal como nas restantes entrevistas algumas respostas fundiram-se e outras permitiram também a exploração de diversos outros aspetos.
- Como entrevistadora estive atenta, intervindo apenas nos momentos considerados oportunos e necessários, mas simultaneamente conferindo à entrevista um tom coloquial de diálogo espontaneo entre duas pessoas.

A entrevista foi realizada pelas dezassete horas do dia seis de março (5ª feira). As respostas obtidas foram transcritas no sábado seguinte (dia 8 de março) .

2. Dados sobre a entrevistada

A entrevistada exerceu as funções de Avaliadora, como Coordenadora de Departamento Disciplinar, de uma área de Línguas e Humanidades e é nessa condição que entra como participante neste estudo.

3. Transcrição da entrevista.

Colocada a primeira questão:

- Consideras a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?

Depois de algum silêncio para reflexão, a resposta foi: ” Tenho uma posição ambígua sobre isso. Por um lado acho que sim, para se poder obter uma menção alta na avaliação... (alguma hesitação), mas o ter aulas observadas...

Defendo o trabalho colaborativo, numa perspetiva de construção, o que diga-se não é prática nossa. E isso imposto agora seria mexer com muita coisa! A observação de aulas devia ter uma função reguladora, para a melhoria das práticas e da aprendizagem e não ser usada friamente, na avaliação docente para classificar professores.

Mas também considero que um professor que pretende ascender à excelência, tem de estar consciente dos seus pontos fracos”.

E aos professores com larga experiência? Qual a tua posição?

“Na prática os professores muito experientes não são diferenciados, no entanto a experiência por vezes é sinónimo de vícios.

Continuo a defender que para todos o importante seria um trabalho colaborativo onde os mais e menos experientes teriam a aprender com as práticas uns dos outros, mas isso não está contemplado nos atuais modelos de avaliação.

Mas, respondendo à pergunta, penso que os professores com mais anos de serviço, deveriam ser resguardados porque não tiveram ao longo da sua carreira, essa cultura, essa experiência e não deverão ter de ser confrontados agora dessa maneira.

São situações que para esse professores irão gerar naturalmente stress.

Nunca passei por aulas assistidas. Não sei como é que as encararia. Haveria por certo um stress muito grande, porque não estou habituada.

Até pode ter um efeito muito perigoso, porque pode por em causa, comprometer toda uma carreira por um dia, que possa não ter sido devidamente avaliado. Daí a minha discordância com uma avaliação nestes moldes”.

Queres referir mais vantagens e desvantagens da observação de aulas?

“ Nas vantagens como já disse, a melhoraria das práticas; a consciencialização dos pontos menos bons, do desempenho; partilha de experiências entre avaliador e avaliado (mas não é possível no atual modelo) e por isso está tudo errado...

Sendo um avaliador interno (como acontecia no modelo anterior), há mais à vontade. De fora da escola (avaliador externo), pode influenciar negativamente e causar muito mais constrangimento, porque é uma pessoa estranha que desconhece o nosso trabalho, podendo até nem simpatizar logo à partida connosco e ser tudo muito desagradável”.

- Foste avaliadora interna ou externa? Há diferenças notórias nessas duas situações?

“ Fui avaliadora interna. Se já não gostei de ser avaliadora interna...externa seria uma violência

(*perguntei porquê?*) Porque é quase como entrares na intimidade de alguém...

Tinha de ter uma abordagem prévia, com a pessoa. necessitava de contactar mais proximamente com ela. Como está estipulado é um processo muito frio.

Se por um lado não conhecendo as pessoas poderia ser mais neutra, por outro precisava mesmo de conhecê-las um pouco que fosse, previamente e posteriormente à observação, para poder melhor avaliá-las.

Como avaliadora interna tinha a vantagem que já conhecia as pessoas que ia avaliar, porque já trabalhava com elas há anos”.

- Consideras que a observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar? Explica.

“ Pode sim! Para algumas pessoas pode ser um golpe na sua auto-estima, porque há muitas variáveis não controláveis que podem interferir...

A pessoa vai sempre questionar-se e isso pode ter impacto negativo.

E repare-se que o professor que se expõe, (por causa do item da observação de aulas valer muito) quer uma menção superior e pode ficar muito constrangido pelos riscos dessa exposição”.

- Durante a observação das aulas que realizaste, o que sentiste relativamente à situação emocional do professor, que estava a ser observado?

“ Nos dois casos que observei, os professores tinham muitos anos de experiência e as pessoas não estavam nervosas. São pessoas muito diferentes, que cumpriram o que se propuseram fazer no plano de aula, sem stress. Foram quatro aulas observadas, duas em cada professor”.

- As aulas observadas foram ao encontro das expetativas que tinhas do professor que observaste?

“ As aulas foram ao encontro do que esperava. Não surpreenderam. As pessoas cumpriram o plano!”

- Como avaliadora consideras que em duas observações conseguiste realizar uma real avaliação do desempenho do professor?

“ Em duas observações não se consegue fazer uma real avaliação. Ainda mais se não se conhecer o trabalho do professor, como acontece com o avaliador externo.

Na altura em que observei aulas (no segundo ciclo avaliativo), a nossa ficha de avaliação, criada aqui na escola era de cruzinhas e só posteriormente transformada em números. Inicialmente a grelha não era quantificada e isso criou problemas, quando falei com os avaliados.

No incio, (quando tivemos a primeira reunião entre avaliador e avaliado) foi pacífico porque as observações eram descritivas e elas concordaram globalmente com as minhas apreciações (mais uma do que a outra , que se considera perfeita), mas quando foi convertida em quantificação, houve alguns problemas de desacordo

com uma das avaliadas, porque eu considerei que da primeira para a segunda aula, não houve qualquer evolução.

Colocando-me no lugar de avaliada, tenho de reconhecer que não acharia simpático o que vou propor de seguida, mas o facto das aulas observadas terem um dia e uma hora marcadas tira a espontaneidade e o realismo.

Estas aulas assistidas em grande parte são forçadas, tanto para o bem , como para o mal porque são momentos preparados, que não correspondem extamente á realidade e tanto podem correr anormalmente bem , como não.

Aumentar o número de aulas assistidas, não me parece resolver o problema, porque as pessoas concentram-se apenas nas observadas

Era preferível aparecer sem aviso prévio, embora reconheça que iria gerar mais stress ainda.

Mas continuo a dizer que se o professor for habituado, desde o início da sua carreira a ser observado e a observar, tal seria positivo.

Não nos esqueçamos que há pessoas que precisariam de ser ajudadas por este tipo de acompanhamento, (serem observadas para poderem corrigir) que convenhamos também pode resultar positiva ou negativamente, porque repito não faz parte da nossa cultura e a acontecer parece sempre que está a ser inspeccionado...podendo gerar situações muito delicadas.

- O que tens a referir relativamente ao feedback dado por ti ao professor?

“ Como já disse na altura, quando dei o feedback aos professores (mais uma do que a outra, visto que uma delas acha-se perfeita e a outra é mais aberta) tudo correu bem. Esta última até reconheceu que poderia ter feito umas coisas melhor.Mas é claro que o objetivo, não seria a melhoria das práticas, mas sim o resultado almejado. Uma delas estava atestar o sistema. Para a outra a observação de aulas era obrigatóriaquando houve a conversão em números... houve discordância. ”

- E como foi a recetividade do professor, para com esse seu feedback?

Esta pergunta foi respondida espontaneamente na questão anterior.

- Consideras que o feedback fornecido pelos avaliadores pode introduzir melhorias na prática letiva, destes professores já muito experientes, ou pelo contrário não é tido em consideração? Justifique.

“ Os professores com larga experiência não dão importância ao feedback, pela melhoria das suas práticas, mas o que está realmente em causa é a sua avaliação”.

A entrevistada mostrou interesse em acrescentar algumas reflexões que considerou pertinentes e que se passam a transcrever:

“Aproveito para referir que foi para nós professores desta e de todas as outras escolas, um martírio para criar grelhas para aplicação na ADD, aquando do ciclo avaliativo e sistema anteriores. Foram perdidas horas e

horas nesse trabalho. Deveria existir superiormente e a nível central um trabalho orientador na definição clara e objetiva da avaliação por observação de aulas.

Deveria promover-se a formação dos avaliadores e dos observadores. Mesmo os colegas que foram orientados de estágio não tinha formação para este tipo de avaliação.

Foi muito constrangedor porque não havia qualquer experiência. Nem sequer se fez uma avaliação do sistema anterior... Partiu-se logo para outro modelo que também não tinha sido testado!!

E mesmo a apresentação do relatório, também levanta questões porque pode não corresponder exatamente à qualidade de desempenho do professor...

Depois dizem que os professores não querem ser avaliados, mas na realidade não se encontrou ainda um modelo que seja adequado a uma justa e real avaliação docente”.

Observou aulas de dois professores bastantes experientes do seu Departamento, no segundo ciclo avaliativo, não tendo pedido observação de aulas, como avaliada nesse mesmo ciclo avaliativo.

Dado o clima de informalidade e conforto entre as duas intervenientes (entrevistadora e entrevistada) as questões apresentadas no guião foram colocadas na segunda pessoa do singular.

FIM

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA 4ª ENTREVISTA

1. Características da entrevista

- A entrevista realizou-se, numa das esplanadas do piso 1 do Centro Comercial Almada Forum, por comodidade das duas intervenientes (entrevistada e entrevistadora).
- Foram dados pessoalmente todos os esclarecimentos necessários e solicitados sobre os objetivos da realização da entrevista.
- Foi garantida a total confidencialidade da entrevistada. A entrevistada vai ser designada pelas iniciais AS.
- A entrevistada referiu que se tinha recusado a exercer as funções de avaliadora, para as quais tinha sido indicada, só tendo portanto experiência enquanto avaliada e é nessa condição que vai colaborar neste estudo.
- A entrevista durou cerca de uma hora. Também decorreu em ambiente informal, seguindo globalmente o guião estabelecido para as funções de avaliada, (entrevista semi – estruturada) tendo sido registadas por escrito de imediato as respostas obtidas. Tal como nas restantes entrevistas algumas respostas fundiram-se e outras permitiram também a exploração de diversos outros aspetos.
- Como entrevistadora estive atenta, intervindo apenas nos momentos considerados oportunos e necessários, mas simultaneamente conferindo à entrevista um tom coloquial de diálogo espontâneo entre duas pessoas.

A entrevista foi realizada pelas onze horas do dia dez de março (2ª feira). As respostas obtidas foram transcritas nos três dias seguintes .

2. Dados sobre a entrevistada

A entrevistada foi avaliada no segundo ciclo avaliativo e pertence a uma área de Humanidades e é nessa condição que entra como participante neste estudo.

Dado o clima de informalidade e conforto entre as duas intervenientes (entrevistadora e entrevistada) as questões apresentadas no guião foram colocadas na segunda pessoa do singular.

3. Transcrição da entrevista.

Colocada a primeira questão:

- Consideras a observação de aulas como indispensável à atribuição de uma classificação elevada na avaliação de desempenho docente ?

Resposta pronta: ” Considero ! Mesmo com muitos anos de serviço. Porque isso não significa que tenha um percurso louvável. O professor antes de mais é um propiciador de aprendizagens, levando os alunos a determinado fim... Tem de haver uma reflexão periódica sobre o ponto onde se está.

É preciso o olho de alguém de fora, porque as pessoas não fazem tudo perfeito. Olho esse que deveria até existir fora das questões de avaliação, como monitoragem! Agora na avaliação se as pessoas querem Muito Bom ou excelente tem de o provar”.

E aos professores com larga experiência? Qual a tua posição?

“Situação semelhante. Larga experiência não significa andar pelos melhores caminhos...”

Indique na sua opinião vantagens e desvantagens da observação de aulas?

“ Como vantagens, monitorizar para validar um processo que é solitário e vive em função de turmas e de todas as mudanças. É importante sabermos que estamos no bom caminho.

Nas desvantagens refiro que pode acontecer, que um professor que nunca se preocupou, ter uma observação de aulas, que pode ser uma mentira, relativamente à sua prática corrente. Essa aula pode ser uma bolha, em que realiza determinados procedimentos, que não são a sua prática”.

Neste momento intervi perguntando se a situação contrária, não poderia também acontecer?

”A situação contrária pode também realmente acontecer, mas quando os professores são excepcionais, pressupõe que tem determinado tipo de personalidade e que sabem resolver as situações. Os avaliadores mais exigentes são os alunos...

Na situação de observação o momento é único. Na minha observação fiz tudo igual ao que faço sempre. Não fiz show – off, mas fui vítima de uma crítica absurda porque levei mais tempo a corrigir o trabalho de casa, do que o que estava estipulado no plano, porque os miúdos tinham dúvidas.

A avaliadora questionou-me...mas nós como erámos ambas experientes, discutimos o problema. E disse-lhe que as aprendizagens dos alunos são mais importantes do que a minha avaliação.

Contra factos não há argumentos. Pessoas menos seguras poderão não resistir. É uma questão de convicção...

Foste observada por um avaliador interno ou externo? Há diferenças notórias nessas duas situações?

“ Fui avaliada por um avaliador interno. Se tivesse agora que ser avaliadora, preferia ser avaliadora externa. Recusei-me a ser avaliadora, pela excessiva proximidade com os que seriam avaliados. Escapei! Um avaliador interno não consegue olhar com objetividade.

Considero que a figura do avaliador externo é mais indicada, do que a avaliação ser realizada por professores de outros departamentos disciplinares. Não pode ser-se avaliador de conteúdos como acto de acrobacia...”

Hesitaste antes de apresentar o pedido para a observação de aulas? Porquê?

“ Não hesitei porque me explicaram que eu tinha de ser observada para progredir...”

Eu perguntei e se no teu caso, não fosse obrigatório, solicitavas na mesma?

“ Talvez...porque eu sou uma curiosa e nunca me incomodou ter assistentes em aula, da formação em exercício e gosto de perceber as coisas.

Sobre isso acho que não faz mal partilhar o nosso espaço de aula, para depois conversarmos.

Não tenho a convicção que a minha maneira é única e irrepreensível, portanto só por curiosidade pedia na mesma”.

No teu caso particular, a observação de aulas funcionou como um estímulo à avaliação ou por outro lado causou-te algum tipo de constrangimento? Justifica.

“ Estava completamente à vontade.

Senti-me muito confortável relativamente à pessoa, que me ia avaliar. Eu estava a anos luz das suas práticas, muito mais à frente. Constrangimento ? Nenhum. E os alunos foram uns queridos. Eles estavam mais nervosos”.

Durante a observação das tuas aulas, como te sentiste sabendo que estavas a ser avaliada?

“Nem me aqueceu, nem me arrefeceu...Fiz aquilo que faria mesmo sem ela.

Só tive cuidado que os conteúdos fossem de contextualização histórica e não de Artes, para que a avaliadora / observadora, se sentisse à vontade”.

As aulas observadas foram ao encontro das tuas próprias expetativas?

“ Sim! A turma era muito boa.

Já tinha alertado a observadora que iria demorar na correção do trabalho de casa.

Tudo correu ao encontro das expetativas.

Talvez os miúdos estivessem mais inibidos do que é normal.Eu brinquei com a situação...”

Espelharam o teu habitual desempenho? ou houve diferenças? Assinala-as e exemplifica.

“ Não preparei nada de diferente.Espelharam o que faço.

O meu desempenho não é linearmente sempre excelente ou muito bom. Não preciso que ninguém mo diga. Eu gosto mesmo de dar aulas ainda...”

Consideras que em duas observações o avaliador conseguiu realizar uma real avaliação teus desempenhos?

“ Não !Principalmente com os professores que criam uma bolha de maravilha, para ser vista.

Duas aulas não chegam. Para se conseguir deveriam ser seguidas, dentro da mesma turma, na sequência uma da outra. Não duas separadas e sem ligação alguma.Isso aprendi que não é assim que se faz!

O que tens a referir relativamente ao feedback dado pelo avaliador?

“ A avaliadora não deu feedback avaliativo. Eu também não lhe perguntei.

Só quando mostrou os parâmetros é que me capacitei que estava a ser avaliada. Não houve um feedback formal.

Havia incoerência absoluta no preenchimento que ela apresentou. Mas também tenho de compreender que ela foi empurrada para estas funções e então como me sentia mais à vontade que ela, afinámos os parâmetros que não estavam bem, portanto fui coadjuvante no preenchimento da ficha”.(risos)

Introduziste mudanças na tua prática letiva, resultantes desse *feedback*? Porquê?

“ Não, porque o feedback, não foi formativo.

Apontou como negativo o não cumprimento do plano de aula. Esta pessoa valoriza imenso o plano de aula, embora seja da minha área, temos estilos diferentes. Eu não tenho medo de fugir ao plano de aula, se para onde me levam é importante. Eu vou para onde me levam...Fluidez no decurso da aula e é por aí que vou...e acho que estou a fazer bem”.

Colocaste algumas dessas mudanças em prática? Quais?

“ Correção do T.P.C. Depressa! Depressa! Depressa! Não.

Eu corrijo o T.P.C. em função das características do mesmo. Também não o faço sempre da mesma maneira”.

No teu entender, como é que a introdução dessas mudanças pode melhorar a aprendizagem e sucesso dos alunos? Justifica.

“Quando o avaliador trabalha na minha lógica, centrada no trabalho do aluno e não no discurso do professor, aí sim!

Mas quando o avaliador está num registo diferente, com formas de estar em aula, diferentes...Não se cruzam.

Fez bem à avaliadora, ver formas diferentes de trabalhar. Pedagogias ativas fluentes...(risos)

Embora ela faça formação tradicional...eu também dou aulas de palestra (risos)

Foi uma experiência tão enriquecedora para mim (riso irónico)

Acrescento só que mentira para tapar outra mentira não adianta.

O relatório de antes era um relatório de reflexão crítica, em que eu para o escrever refletia realmente, agora em uma folha e meia? Isto é uma mentira.

Este modelo só poderá ser melhor, por via da assistência às aulas.

As evidências também eram uma tanga (risos)

Os anteriores relatórios eram sérios, quando a avaliação se centrava no satisfaz ou no não satisfaz.”

ANEXO J –CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS,SEGUNDO AS QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Grupo I

Quadro 8 - Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora e Avaliada) quanto ao Grupo I-Impacto Racional (Opiniões)

Pertinência	(pág 4 e 5) Ambiguidade, sim e não (com um franzir de testa), Justificada pela insuficiência da apresentação de um relatório e empolamento das situações e uma visão muito pessoal do avaliado e falta de objetividadeimportância da observação feita por elementos exteriores à sala de aula. Visão idêntica para todos os professores , justificada pela permanente melhoria da sua atividade profissional.
Vantagens	(pág 5) Importância da observação pelos pares no dia a dia, de forma espontânea, através deTrabalho colaborativo, partilha de experiências. Entreajuda e não de competição.
Desvantagens	(pág 5) Competição individual, pouco saudável. ADD tem vindo a deteorar o clima entre os professores, a minar as suas relações e a contribuir negativamente para um trabalho menos profícuo entre os docentes.

Quadro 9-Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora e Avaliada) quanto ao Grupo I- Impacto Racional (Opiniões)

Pertinência	(pág 4) Breve momento de reflexão... Pode não ser indispensável...mas para se ser considerado excelente, as aulas tem de ser consentaneas com isso. Importância à qualidade das aulas, que se deve sobrepor a todo o resto O importante são as aulas que se dão. A auto-suficiência dos alunos não pode ser defensável em detrimento da qualidade das aulas. Os professores devem ensinar e ensinar bem, de modo a ajudar o aluno a aprender. Para os mais experientes é importante verificar se o professor está atualizado, a par dos programas, das novas tecnologias ese cientificamente, pedagógicamente e didaticamente está adequado.
-------------	---

	É muito importante verificar se... <i>estar a par.</i> ”
Vantagens	(pág 4) Verificar se o professor tem uma atuação adequada, se está a par, se continua a preocupar-se em contribuir para que os seus alunos melhor aprendam.
Desvantagens	(pág 4) A exposição, o constrangimento, o saber que o observador pode estar centrado no erro e não em valorizar os aspetos positivos do que observa. O desconhecimento entre avaliador e avaliado (no caso da avaliação externa) que pode criar alguns obstáculos, nomeadamente o que é valorizado (numa aula ou conteúdo), por um e por outro não ser coincidente e isto pode acontecer com maior frequência na avaliação externa. Ausência de contacto entre ambas as partes, que são apenas confrontadas no decorrer das duas escassas aulas.

Quadro 10 - Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo I- Impacto Racional (Opiniões)

Pertinência	(pág 3) (Depois de algum silencio) posição ambígua Por um lado acho que sim, para se poder obter uma menção alta na avaliação (alguma hesitação). A observação de aulas devia ter uma função reguladora, para a melhoria das práticas e da aprendizagem e não ser usada friamente, na avaliação docente para classificar professores. Um professor que pretende ascender à excelência, tem de estar consciente dos seus pontos fracos Na prática os professores muito experientes não são diferenciados, no entanto a experiência por vezes é sinónimo de vícios. Para todos o importante seria um trabalho colaborativo onde os mais e menos experientes teriam a aprender com as práticas uns dos outros, mas isso não está contemplado nos atuais modelos de avaliação. Os professores com mais anos de serviço, deveriam ser resguardados porque não tiveram ao longo da sua carreira, essa cultura, essa experiência e não deverão ter de ser confrontados agora dessa maneira. Até pode ter um efeito muito perigoso, porque pode por em causa, comprometer toda uma carreira por um dia, que possa não ter sido devidamente avaliado. Daí a minha discordância com uma avaliação nestes moldes
Vantagens	(pág 3)

	<p>A melhoria das práticas; a consciencialização dos pontos menos bons, do desempenho; partilha de experiências entre avaliador e avaliado(mas não é possível no atual modelo) e por isso está tudo errado.</p> <p>Sendo um avaliador interno (como acontecia no modelo anterior), há mais à vontade.</p>
Desvantagens	<p>(pág 3)</p> <p>São situações que para esse professores irão gerar naturalmente stress.</p> <p>Nunca passei por aulas assistidas</p> <p>Não sei como é que as encararia.</p> <p>Haveria por certo um stress muito grande, porque não estou habituada.</p> <p>A melhoria das práticas...</p> <p>(mas não é possível no atual modelo) e por isso está tudo errado.</p> <p>O avaliador externo, pode influenciar negativamente e causar muito mais constrangimento, porque é uma pessoa estranha que desconhece o nosso trabalho, podendo até nem simpatizar logo à partida connosco e ser tudo muito desagradável.</p>
Outras	<p>(pág 3)</p> <p>Defendo o trabalho colaborativo, numa perspetiva de construção, o que diga-se não é prática nossa.</p>

Quadro 11 - Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo I- Impacto Racional (Opiniões)

Pertinência	<p>(pág 3)</p> <p>Resposta pronta Considera.Mesmo com muitos anos de serviço.</p> <p>Porque isso não significa que tenha um percurso louvável.</p> <p>Tem de haver uma reflexão periódica sobre o ponto onde se está.</p> <p>É preciso o olho de alguém de fora, porque as pessoas não fazem tudo perfeito.</p> <p>Olho esse que deveria até existir fora das questões de avaliação, como monitoragem</p> <p>Se as pessoas querem Muito Bom ou excelente tem de o provar.</p> <p>Situação semelhante.</p> <p>Larga experiência não significa andar pelos melhores caminhos.</p>
Vantagens	<p>(pág 3)</p> <p>Monitorizar para validar um processo que é solitário e vive em função de turmas e de todas as mudanças.</p> <p>É importante sabermos que estamos no bom caminho.</p>
Desvantagens	<p>(pág 3)</p> <p>Pode acontecer, que um professor que nunca se preocupou, ter uma observação de aulas, que pode ser uma mentira, relativamente à sua prática corrente.</p> <p>Essa aula pode ser uma bolha, em que realiza determinados procedimentos, que não são a sua prática.</p> <p>A situação contrária pode também realmente acontecer, mas quando</p>

	<p>os professores são excepcionais, sabem resolver as situações.</p> <p>Os avaliadores mais exigentes são os alunos...</p> <p>Na situação de observação o momento é único.</p> <p>Na minha observação fiz tudo igual ao que faço sempre. Não fiz show – off, mas fui vítima de uma crítica absurda porque levei mais tempo a corrigir o trabalho de casa, do que o que estava estipulado no plano, porque os miúdos tinham dúvidas.</p> <p>Pessoas menos seguras poderão não resistir. É uma questão de convicção...</p>
--	--

Grupo II

Quadro 12 - Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoII- Impacto Emocional(Reações)

Avaliador Interno ou externo	<p>(pág 9)</p> <p>Avaliadora interna, como coordenadora de Departamento Curricular e Disciplinar, tendo observado aulas das Artes e Ed Física, em todos os casos já com muitos anos de ensino.</p> <p>Situação de obrigatoriedade em dois casos e noutro de acesso a menções de topo.</p> <p>Avaliador Interno pode ou não aumentar o constrangimento, logo ser prejudicial, pela melhor ou pior relação entre as pessoas envolvidas.</p> <p>O facto de ser outra pessoa fora da escola, não reduz no entanto a isenção.</p> <p>Houve casos de uma maior proximidade e até interação entre Avaliador Externo e Avaliado e noutros casos tal não sucedeu.</p> <p>As orientações precisas para uma atuação e condutas comuns são quase inexistentes e a isenção, equidade e justiça são de novo postas em causa.</p> <p>As instruções superiores são por vezes ambíguas e geram um sistema ainda mais perverso no caso do avaliador /observador externo,</p> <p>Não há transparência nem linearidade.</p> <p>Mais justa uma avaliação através de uma prova documental, anónima, real igualdade entre todos.</p>
Constrangimento à exposição	<p>(pág 9)</p> <p>A observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar.</p> <p>Exposição e a importância desses escassos momentos, pode deturpar a imagem do desempenho do professor!</p> <p>(pág 11)</p> <p>A planificação das aulas levada ao extremo, pode provocar constrangimento ou prisão no desempenho do professor. Este tem de ter flexibilidade para resolver situações, que fujam à planificação inicial e que até enriqueçam a aula.</p>
Situação emocional do professor	<p>(pág 10)</p> <p>Algumas das aulas por mim observadas foram especialmente e até demasiadamente preparadas, outras foram muito naturais e outras</p>

	foram exibicionismo puro
Expetativas	(pág 10) As expetativas confirmaram-se. Pode levantar-se aqui uma questão que é : se são as expetativas que condicionam a observação ou a observação que condiciona as expetativas?
Real Avaliação	(pág 10) Como era avaliadora interna e conhecendo já o seu trabalho de há muito tempo, (o que como antes referi se veio a confirmar pelas expetativas que já tinha), consegui que a avaliação atribuída se aproximasse muito da realidade

Quadro 13 - Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoII-Impacto Emocional(Reações)

Avaliador Interno ou externo	(pág 6 e 7) Fui avaliadora interna. Sim haverá diferenças notórias nessas duas situações. Era conhecida da pessoa que observei. Havia á vontade entre ambas. Foi minha colega de estágio, estando no mesmo escalão e temos trabalhado lado a lado aqui na escola desde há muitos anos. Se for uma pessoa desconhecida há menos à vontade e pode haver problemas. Não sabemos o que o avaliador valoriza e tal não etsá definido comumente.
Constrangimento à exposição	(pág 6 e 7) Havia á vontade entre ambas. Constrangimento pode acontecer, embora não tenha sucedido devido ao conhecimento que já tínhamos.
Situação emocional do professor	(pág 7) Senti tranquilidade, segurança, alguma monotonia...não senti desconforto
Expetativas	(pág 7) As expetativas ficaram aquém Não que houvesse erros científicos,mas as aulas observadas não foram cativantes. Faltou alma à aula! Foi tudo no mesmo tom...sem inflexões de voz...”
Real Avaliação	(pág 7) Duas observações não, mas se calhar três também não. Não sei qual seria o número. O Avaliador nunca pode adivinhar o que o professor, faz nas suas outras aulas. Havendo mais temos que ter e formar mais avaliadores e haverá maior constrangimento. Havendo mais observações, também poderão ser levantadas mais questões. Algumas das informações em que me baseei,(como avaliador) foram

	<p>por mim recolhidas junto dos alunos.</p> <p>Os resultados em testes e nos exames, muitas vezes refletem apoios exteriores à escola (explicações), ficando no entanto associados incorretamente ao desempenho de determinado professor.</p> <p>A avaliação de professores por estas vertentes perversas, não serve para nada, nem reflete a realidade em noventa e cinco por cento dos casos.</p> <p>Processo muito cansativo, que envolve trabalho exaustivo das escolas.</p> <p>Não reflete verdadeiramente o que os professores fazem de porta fechada.</p> <p>Os alunos saem prejudicados quando os professores não são bons.</p>
--	---

Quadro 14 - Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo II-Impacto Emocional(Reações)

Avaliador Interno ou externo	<p>(pág 4)</p> <p>Avaliadora interna</p> <p>Se já não gostei de ser avaliadora interna...externa seria uma violência</p> <p>Porque é quase como entrares na intimidade de alguém...</p> <p>Tinha de ter uma abordagem prévia, necessitava de contactar mais proximamente com ela.</p> <p>Como está estipulado é um processo muito frio.</p> <p>Se por um lado não conhecendo as pessoas poderia ser mais neutra, por outro precisava mesmo de conhecê-las um pouco que fosse, previamente e posteriormente à observação, para poder melhor avaliá-las.</p> <p>Como avaliadora interna tinha a vantagem que já conhecia as pessoas que ia avaliar, porque já trabalhava com elas há anos.</p>
Constrangimento à exposição	<p>(pág 4)</p> <p>Pode sim! Para algumas pessoas pode ser um golpe na sua auto-estima, porque há muitas variáveis não controláveis que podem interferir...</p> <p>A pessoa vai sempre questionar-se e isso pode ter impacto negativo.</p> <p>O professor que se expõe, (por causa do item da observação de aulas valer muito) quer uma menção superior e pode ficar muito constrangido pelos riscos dessa exposição</p>
Situação emocional do professor	<p>(pág 4)</p> <p>Nos dois casos que observei, os professores tinham muitos anos de experiência e as pessoas não estavam nervosas.</p> <p>Pessoas muito diferentes, que cumpriram o que se propuseram fazer no plano de aula, sem stress</p>
Expetativas	<p>(pág 4)</p> <p>As aulas foram ao encontro do que esperava. Não surpreenderam.</p> <p>As pessoas cumpriram o plano.</p>
Real Avaliação	<p>(pág 5)</p> <p>Em duas observações não se consegue fazer uma real avaliação.</p>

	<p>Ainda mais se não se conhecer o trabalho do professor, como acontece com o avaliador externo.</p> <p>O facto das aulas observadas terem um dia e uma hora marcadas tira a espontaneidade e o realismo.</p> <p>Estas aulas assistidas em grande parte são forjadas, tanto para o bem , como para o mal porque são momentos preparados, que não correspondem extamente á realidade e tanto podem correr anormalmente bem , como não.</p> <p>Aumentar o número de aulas assistidas, não me parece resolver o problema, porque as pessoas concentram-se apenas nas observadas</p>
--	--

Quadro 15 - Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliada) quanto ao GrupoII-Impacto Emocional(Reações)

Avaliador Interno ou externo	<p>(pág 5 e 6)</p> <p>Avaliador Interno : A Diretora de um departamento totalmente diferente (Físicó- Química), não sendo da área das Artes limitou-se a observar comportamentos e atitudes.</p> <p>Nestes casos a Observação sai naturalmente comprometida e empobrecida</p> <p>Riscos em ambos os casos.</p> <p>Avaliador interno, pode haver ideias pré-concebidas e distorção da realidade</p> <p>As relações de proximidade de empatia ou desagrado pode interferir no processo avaliativo que se quer justo e isento</p> <p>Avaliador externo, vem destituído de informações sobre a prática do professor, mas pode levantar algumas questões éticas, quando há desigualdade</p> <p>Olhar demasiado frio e critico por fazer diferente, associado também a questões de diferente formação.</p> <p>É difícil ser-se totalmente isento em cada um dos casos”.</p>
Hesitação na decisão	<p>(pág 6)</p> <p>Depois de algum silêncio respondeu firmemente que sim, que hesitou bastante.</p> <p>Quem pedia voluntariamente observação de aulas não era bem visto, porque representava ambição de sobrepor-se aos outros colegas.</p> <p>Quem ia observar as suas aulas era a Diretora da escola, com quem tinha tido por diversas vezes, algumas “crispações “ e desentendimentos</p> <p>Ascender ao novo escalão de topo.</p>
Estimulo ou constrangimento	<p>(pág 6)</p> <p>Causou-me indiferença,mas sim...houve constrangimento...por estar assim exposta.</p> <p>Não foi medo, mas sim... há sempre constrangimento, porque há exposição</p> <p>Os alunos também alteram sempre a sua postura, por vezes imprevisível</p>
Reação perante	(pág 7)

a observação	<p>Como orientadora de estágio ..se sentiu muito mais à vontade e agiu de forma muito mais natural, do que na situação de avaliada. (algum constrangimento)</p> <p>Também estava a ser indiretamente avaliada, diante dos seus estagiários...maior fluidez e permitiu uma maior reflexão posterior ...resultantes do questionamento natural dos estagiários.</p> <p>Ajudou formação em 'job shadowing' o que me permitiu salvaguardar-me em todo o processo de observação, através de alguns cuidados na gestualidade, na comunicação, colocação da voz, e na forma de estar, que habitualmente tenho interiorizados, mas que naquele momento estavam sob auto-vigilância.</p> <p>Essa formação alertou-me para o que se pode observar nestas situações”.</p>
Expetativas e desempenho atingido	<p>(pág 7)</p> <p>Não houve nervosismo propriamente dito e nisto há a vantagem de já se ser muito experiente, mas ao mesmo tempo a responsabilidade de o ser, o que parece um paradoxo.</p> <p>Estratégia que resultou, foi colocar, a observadora a realizar as tarefas que eram dirigidas aos alunos</p> <p>Estratégia inteligente da minha parte, que teve um efeito positivo e a avaliadora aprendeu e na segunda aula observada, até se quis ir embora mais cedo.</p> <p>As aulas mesmo tendo corrido bem, não espelharam o meu real desempenho</p> <p>Surgem descontextualizadas de todo um processo de trabalho.</p> <p>Forçadas, pelas circunstâncias.</p> <p>Tem de haver um plano de aula, com tudo definido e esmiuçado, quando na realidade uma boa aula, flui naturalmente por vezes fugindo ao plano de aula.</p> <p>O que interessa não é cumprir escrupulosamente um plano, mas que haja real aprendizagem e isso por vezes não está contemplado nas grelhas de observação a que os avaliadores se agarram</p>
Real avaliação	<p>(pág 7 e 8)</p> <p>As aulas observadas não espelham o que cada professor realmente é ou faz com os seus alunos.</p> <p>São momentos dispersos que podem correr melhor ou pior.</p> <p>Todos nós no nosso quotidiano temos aulas que são picos de excelência e outras, que mesmo sendo ótimos professores, não refletem quem somos</p> <p>Dois momentos de observação, sobretudo se realizados por alguém do exterior, não são suficientes para avaliar corretamente o trabalho do professor.</p>

Quadro 16- Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliada) quanto ao GrupoII-Impacto Emocional(Reações)

Avaliador Interno ou externo	<p>(pág 4 e 5)</p> <p>Avaliador interno, pela Coordenadora do Departamento Curricular, que é de outra disciplina.</p> <p>Considero haver diferenças. Neste caso já nos conhecíamos há bastante tempo aqui na escola...</p> <p>“Senti-me bem, como disse já nos conhecíamos...não eramos estranhas!</p> <p>É preferível que seja assim.</p> <p>A preocupação (tanto minha como da avaliadora) era que poderia não perceber nada da aula, em termos de conhecimentos científicos</p> <p>Teria mais lógica se a avaliadora que observou as aulas fosse da mesma área científica.</p> <p>Ela posicionou-se enquanto aluna</p> <p>...”(Note-se que ela podia não ter percebido e a professora estar perfeitamente correta e ser exímia na sua explicação, ou ter percebido a explicação mas não ser exatamente assim...)</p> <p>O avaliador (observador), tem de ter uma mente aberta.</p> <p>O avaliador não pode estar á espera de que a avaliada faça como ele faz ou entende que seja feito.</p> <p>É necessário que haja uma formação adequada dos avaliadores ”</p>
Hesitação na decisão	<p>(pág 5)</p> <p>Não muito!(<i>franziu o nariz</i>)</p> <p>Já que ia avaliar/ observar outros quiz sentir - me nessa posição.</p> <p>Curiosidade em sentir como seria . <i>a avaliadora funcionou como aluna. Esta pessoa desconhecendo a área cinetifica, não se pode pronunciar com exatidão e autoridade sobre uma coisa que não domina)</i></p>
Estimulo ou constrangimento	<p>(pág 5)</p> <p>Funcionou como estímulo, para mostrar o meu valor.</p> <p>A avaliadora não era da área e isso fez-me pensar no assunto, com alguma estranheza.</p> <p>O constrangimento que houve foi esse.</p>
Reação perante a observação	<p>(pág 5)</p> <p>Ignorei a presença da avaliadora</p> <p>Nessa altura podia escolher-se o tema a abordar.</p> <p>A minha única preocupação foi usar as novas tecnologias, que por vezes nao uso.</p> <p>Teria feito o mesmo que fiz, se a avaliadora não estivesse lá.(<i>certa contradição</i>)</p>
Expetativas e desempenho atingido	<p>(pág 5 e 6)</p> <p>As aulas correram bem e estava auto-confiante.</p> <p>Claro que houve uma preparação mais cuidada,mas preparo sempre as aulas</p> <p>Faz parte da minha estrutura</p> <p>(<i>certa contradição</i>)</p> <p>As derivações assim são melhor controladas, quando as aulas são</p>

	<p>bem alinhadas. Experiência anterior com estagiários...” Espelharam o habitual desempenho e correu como o habitual</p> <p>Quando eu era iniciante constringia-me por vezes, mas agora conhecia a avaliadora e a experiência deu-me confiança. Conhecia a turma e dava-me bem com ela.</p>
Real avaliação	<p>(pág 6) Duas avaliações é pouco. Não se consegue realizar uma real avaliação. As duas aulas poderão ser show-off ou não. Também não sei responder quantas, nem se seria possível mais.</p>

Quadro 17 - Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo II-Impacto Emocional(Reações)

Avaliador Interno ou externo	<p>(pág 3) Fui avaliada por um avaliador interno. Se tivesse agora que ser avaliadora, preferia ser avaliadora externa. Recusei-me a ser avaliadora, pela excessiva proximidade com os que seriam avaliados.</p> <p>Um avaliador interno não consegue olhar com objetividade. A figura do avaliador externo é mais indicada, do que a avaliação ser realizada por professores de outros departamentos disciplinares. Não pode ser-se avaliador de conteúdos como acto de acrobacia...</p>
Hesitação na decisão	<p>(pág 4) Não hesitei porque me explicaram que eu tinha de ser observada para progredir... Se não fosse obrigatório, talvez solicitasse.. .porque eu sou uma curiosa e nunca me incomodou ter assistentes em aula... Não faz mal partilhar o nosso espaço de aula, para depois conversarmos. Não tenho a convicção que a minha maneira é única e irrepreensível. Só por curiosidade pedia na mesma.</p>
Estímulo ou constrangimento	<p>(pág 4) Estava completamente à vontade. Senti-me muito confortável relativamente à pessoa, que me ia avaliar. Eu estava a anos luz das suas práticas, muito mais à frente. Constrangimento Nenhum. E os alunos foram uns queridos. Eles estavam mais nervosos.</p>
Reação perante a observação	<p>(pág 4) Nem me aqueceu, nem me arrefeceu... Fiz aquilo que faria mesmo sem ela. Só tive cuidado que os conteúdos fossem de contextualização histórica e não de Artes, para que a avaliadora, se sentisse à vontade.</p>
Expetativas	<p>(pág 4)</p>

e desempenho atingido	<p>Sim! A turma era muito boa.</p> <p>Tudo correu ao encontro das expectativas.</p> <p>Talvez os miúdos estivessem mais inibidos do que é normal.</p> <p>Eu brinquei com a situação.</p> <p>Não preparei nada de diferente.</p> <p>Espelharam o que faço.</p> <p>O meu desempenho não é linearmente sempre excelente ou muito bom.</p> <p>Não preciso que ninguém mo diga.</p> <p>Eu gosto mesmo de dar aulas ainda..</p>
Real avaliação	<p>(pág 5)</p> <p>Não!</p> <p>Principalmente com os professores que criam uma bolha de maravilha, para ser vista.</p> <p>Duas aulas não chegam.</p> <p>Deveriam ser seguidas, dentro da mesma turma, na sequência uma da outra.</p> <p>Não duas separadas e sem ligação alguma.</p> <p>Isso aprendi que não é assim que se faz!</p>

Grupo III

Quadro 18 - Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoIII- Impacto do Feedback (Aplicação)

Feedback dado como Avaliador	<p>(pág 10)</p> <p>As aulas observadas foram todas relatadas por escrito e foram posteriormente alvo de discussão com os colegas</p>
Recetividade do professor	<p>(pág 10)</p> <p>Esta estratégia foi bastante positiva, para uma maior partilha e aceitação de eventuais questões ou análise de procedimentos por todos os intervenientes.</p> <p>O relatório circunstancial por mim feito para cada observação, traduziu uma mera descrição dos factos, sem juízos de valor associados.</p> <p>O professor foi apenas confrontado com os factos relatados e é ele próprio, que levanta as questões e propõe soluções. O juízo de valores é sustentado pelo que o observado admite.</p> <p>Por este processo não há uma crítica frontal e pode chegar-se ao feedback sem confronto.</p> <p>Não houve tensão nas atitudes .</p>
Importância e utilidade do feedback	<p>(pág 11)</p> <p>Os intervenientes fazem a diferença (podem ou não ser recetivos) e haver realmente evolução em função do feedback recebido.</p> <p>Pode ter levado a alterações reais, porque o próprio se apropriou dos fatos e não me limitei a preencher uma grelha imposta.</p> <p>Professores com muitos anos de experiência não vão interiorizar essas orientações e mudar seja o que fôr. Também pode haver um</p>

	possível desafio à autoridade do avaliador, com resistência à mudança.
Outras	<p>(pág 11)</p> <p>Os modelos de avaliação existente são demasiado utópicos e funcionam para alguns como modelos ideais, mas não tem correspondência real.</p> <p>Na realidade há uma ausência de modelos que se adequem à prática corrente e apliquem um processo pragmático e real.</p> <p>Professores e alunos portugueses não deveriam ser sujeitos a modelos de outros contextos que não se adequam ao nosso.</p> <p>A falta de formação adequada dos avaliadores (observadores), também é preocupante, visto que encaram a ADD como se os professores avaliados fossem estagiários.</p> <p>Há colegas que se inibem de estar a avaliar um par, enquanto que há outros que fazem questão de exercer o seu poder.</p> <p>Empatia entre avaliador e avaliado, formações pessoais, científicas e culturais diferentes, são fatores que intervêm na avaliação, que são fundamentais e podem ser preocupantes.</p> <p>A avaliação de pessoas em situação hierárquica inferior é mais fácil do que entre pares em que o patamar é quase o mesmo.</p> <p>Avaliar colegas é constrangedor e altera o clima de escola e as relações entre os seus membros.</p> <p>Como avaliadora acho importante observar também a postura física dos colegas, a forma como se apresentam, a linguagem que usam, enfim a sua imagem, porque esta profissão é de grande exposição e há mensagens que se transmitem através desses elementos, que nem sempre figuram nas grelhas de observação</p>

Quadro 19 - Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliadora) quanto ao GrupoIII- Impacto do Feedback (Aplicação)

Feedback dado como Avaliador	<p>(pág 8)</p> <p>Fui muito verdadeira.</p> <p>Comuniquei extamente o que senti e a professora concordou</p>
Recetividade do professor	<p>(pág 8)</p> <p>A professora concordou.</p> <p>Reagiu bem! Concordou com o que lhe disse.”</p>
Importância e utilidade do feedback	<p>(pág 8)</p> <p>O feedback tem de ser verdadeiro e o avaliado tem de reconhecer competências no avaliador.</p> <p>Será que isto acontece?</p> <p>Poder pode! Não sei se de facto introduz.</p> <p>Poderão estar estruturados a fazer de uma certa maneira e habituados à sua zona de conforto, não querendo introduzir mudanças.</p>

Outras	<p>(pág 8)</p> <p>Necessidade de formação específica.</p> <p>Se assim não for criam-se condições para que não se reconheça autoridade no avaliador.”</p> <p>Dar uma boa aula (ou então sou eu que fantasio no que é uma boa aula) é incutir mais ação.</p> <p>Para esta pessoa é tudo muito linear. Se estivesse no papel do aluno não gostaria”</p>
--------	--

Quadro 20 - Categorização da 3ª entrevista (IS) – (Avaliadora) quanto ao Grupo III - Impacto do Feedback (Aplicação)

Feedback dado como Avaliador	<p>(pág 5)</p> <p>A nossa ficha de avaliação, criada aqui na escola era de cruzinhas e só posteriormente transformada em números. Inicialmente a grelha não era quantificada e isso criou problemas, quando falei com os avaliados.</p>
Recetividade do professor	<p>(pág 5)</p> <p>A primeira reunião entre avaliador e avaliado foi pacífico porque as observações eram descritivas e elas concordaram globalmente com as minhas apreciações.</p> <p>Mais uma do que a outra , que se considera perfeita.</p> <p>Quando foi convertida em quantificação, houve alguns problemas de desacordo com uma das avaliadas, porque eu considerei que da primeira para a segunda aula, não houve qualquer evolução.</p> <p>Uma até reconheceu que poderia ter feito umas coisas melhor.Mas é claro que o objetivo, não seria a melhoria das práticas, mas sim o resultado almejado. Uma delas estava atestar o sistema. Para a outra a observação de aulas era obrigatóriaquando houve a conversão em números... houve discordância.</p>
Importância e utilidade do feedback	<p>(pág 5)</p> <p>Há pessoas que precisariam de ser ajudadas por este tipo de acompanhamento, (serem observadas para poderem corrigir) que convenhamos também pode resultar positiva ou negativamente, porque repito não faz parte da nossa cultura e a acontecer parece sempre que está a ser inspeccionado...podendo gerar situações muito delicadas.</p> <p>Os professores com larga experiência não dão importância ao feedback, pela melhoria das suas práticas, mas o que está realmente em causa é a sua avaliação.</p>
Outras	<p>(pág 5)</p> <p>Aproveito para referir que foi para nós professores desta e de todas as outras escolas, um martírio para criar grelhas para aplicação na ADD, aquando do ciclo avaliativo e sistema anteriores. Foram perdidas horas e horas nesse trabalho.Deveria existir superiormente e a nível central um trabalho orientador na definição clara e objetiva da avaliação por observação de aulas.</p> <p>Deveria promover-se a formação dos avaliadores e dos</p>

	<p>observadores. Mesmo os colegas que foram orientados de estágio não tinha formação para este tipo de avaliação.</p> <p>Foi muito constrangedor porque não havia qualquer experiência. Nem sequer se fez uma avaliação do sistema anterior...</p> <p>Partiu-se logo para outro modelo que também não tinha sido testado!!</p> <p>E mesmo a apresentação do relatório, também levanta questões porque pode não corresponder exatamente à qualidade de desempenho do professor...</p> <p>Depois dizem que os professores não querem ser avaliados, mas na realidade não se encontrou ainda um modelo que seja adequado a uma justa e real avaliação docente</p>
--	--

Quadro 21 - Categorização da 1ª entrevista (BM) – (Avaliada) quanto ao GrupoIII-Impacto do Feedback (Aplicação)

Feedback dado como Avaliador	<p>(pág 8)</p> <p>Antes de mais as aulas observadas foram marcadas no final do ano letivo.</p> <p>Ela não deu logo feedback. Só o transmitiu quando entregou o resultado da avaliação.</p> <p>Não houve quaisquer referências ao aspeto pedagógico propriamente dito.</p> <p>A falta de conhecimento no domínio científico não lhe deu a possibilidade de crítica</p> <p>Tinha de dizer alguma coisa (senão até parecia mal) referiu-se a algumas comparações com as aulas dela de laboratório de física.</p> <p>O feedback dado pelo avaliador neste contexto será sempre parcial ilusório e um tanto fictício.</p>
Mudanças resultantes do feedback	<p>(pág 8)</p> <p>Obviamente que refleti no que ela me disse e como característica pessoal tenho a preocupação de pensar sempre no que me dizem para tentar fazer melhor, mas na realidade cheguei à conclusão (depois dessa reflexão), que o que ela me transmitiu foi só porque tinha necessidade de dizer alguma coisa sobre o assunto”</p> <p>A ADD existente só serve a necessidade do sistema, para eventual progressão, mas na realidade não se vai traduzir na alteração de atitudes dos docentes avaliados, não influencia na visão que têm de si mesmos, nem na melhoria das suas práticas.”</p>
Melhoria na aprendizagem e sucesso dos alunos	<p>(pág 8)</p> <p>Para melhorar a qualidade das aprendizagens e consequente sucesso dos alunos, o ideal seria haver um trabalho colaborativo entre pares, de partilha de experiências e avaliação de resultados.</p>
Outras	

Quadro 22 - Categorização da 2ª entrevista (MM) – (Avaliada) quanto ao GrupoIII- Impacto do Feedback (Aplicação)

Feedback dado como Avaliador	(pág 6) O feedback recebido foi bastante bom. Não me apontou defeitos. Disse que percebeu tudo. Gostou da aula!
Mudanças resultantes do feedback	Não houve melhorias em função do feedback que foi tácitamente positivo.
Melhoria na aprendizagem e sucesso dos alunos	ficaram sem efeito as questões
Outras	(pág 6) A Avaliação de professores vale muito pouco, porque acaba por não corresponder à realidade. Sei de casos ...que aqui não posso referir.

Quadro 23 - Categorização da 4ª entrevista (AS) – (Avaliada) quanto ao Grupo III-Impacto do Feedback (Aplicação)

Feedback dado como Avaliador	(pág 3 e 5) Fui vítima de uma crítica absurda porque levei mais tempo a corrigir o trabalho de casa, do que o que estava estipulado no plano, porque os miúdos tinham dúvidas. A avaliadora questionou-me...mas nós como erámos ambas experientes, discutimos o problema. E disse-lhe que as aprendizagens dos alunos são mais importantes do que a minha avaliação. Contra factos não há argumentos. A avaliadora não deu feedback avaliativo. Quando mostrou os parâmetros é que me capacitei que estava a ser avaliada. Não houve um feedback formal. Havia incoerência absoluta no preenchimento que ela apresentou. Mas também tenho de compreender que ela foi empurrada para estas funções e então como me sentia mais à vontade que ela, afinámos os parâmetros que não estavam bem, portanto fui coadjuvante no preenchimento da ficha.(risos)
Mudanças resultantes do feedback	(pág 5) Não, porque o feedback, não foi formativo. Apontou como negativo o não cumprimento do plano de aula. Esta pessoa valoriza imenso o plano de aula,embora seja da minha área, temos estilos diferentes. Eu não tenho medo de fugir ao plano de aula, se para onde me levam é importante. Eu vou para onde me levam.. Fluidez no decurso da aula e é por aí que vou...e acho que estou a

	<p>fazer bem.</p> <p>Correção do T.P.C. Depressa! Depressa! Depressa! Não.</p> <p>Eu corrijo o T.P.C. em função das características do mesmo.</p> <p>Também não o faço sempre da mesma maneira.</p>
Melhoria na aprendizagem e sucesso dos alunos	<p>(pág 5)</p> <p>Quando o avaliador trabalha na minha lógica, centrada no trabalho do aluno e não no discurso do professor, aí sim!</p> <p>Mas quando o avaliador está num registo diferente, com formas de estar em aula, diferentes...Não se cruzam.</p> <p>Fez bem à avaliadora, ver formas diferentes de trabalhar. Pedagogias ativas fluentes...(risos)</p> <p>Embora ela faça formação tradicional...eu também dou aulas de palestra (risos)</p> <p>Foi uma experiência tão enriquecedora para mim (riso irónico)</p> <p>Acrescento só que mentira para tapar outra mentira não adianta. Isto é uma mentira.</p> <p>Este modelo só poderá ser melhor, por via da assistência às aulas.</p>
Outras	<p>(pág 5 e 6)</p> <p>Acrescento só que mentira para tapar outra mentira não adianta.</p> <p>O relatório de antes era um relatório de reflexão crítica, em que eu para o escrever refletia realmente, agora em uma folha e meia.</p> <p>As evidências também eram uma tanga (risos)</p> <p>Os anteriores relatórios eram sérios, quando a avaliação se centrava no satisfaz ou no não satisfaz.</p>

ANEXO L – ALINHAMENTO DAS CATEGORIAS DAS DIVERSAS ENTREVISTAS PERANTE AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS TRAÇADOS

Quadro 24–Quadro geral relativo à Categorização de respostas do Grupo I (comum a Avaliadores e Avaliados).

OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS (GRUPO I) A – REAÇÃO IMPACTO RACIONAL (OPINIÕES) à avaliação por observação (comum a Avaliadores e Avaliados)			
		PERTINÊNCIA	VANTAGENS	DESVANTAGENS	OBS.
1-Conhecer o que pensam e argumentam estes professores, face à obrigação de serem observados nas suas aulas para que possam atingir uma classificação de topo na ADD .	1-Como encaram estes professores, o facto de se terem de submeter à avaliação por observação de aulas	1º ENTREVISTA (BM) Ambiguidade Pela afirmativa: Justificada pela insuficiência da apresentação de um relatório e empolamento das situações e uma visão muito pessoal do avaliado e falta de objetividade. importância da observação feita por elementos exteriores à sala de aula. Uniformização para todos os professores , justificada pela permanente melhoria da sua atividade profissional.	1º ENTREVISTA (BM) Importância da observação pelos pares no dia a dia, de forma espontânea, através de trabalho colaborativo, partilha de experiências. Entreajuda e não de competição.	1º ENTREVISTA (BM) Competição individual, pouco saudável. ADD tem vindo a deteorar o clima entre os professores, a minar as suas relações e a contribuir negativamente para um trabalho menos profícuo entre os docentes.	Questões: 1 2 3 Dos guiões A e B
		2º ENTREVISTA (MM) Breve momento de reflexão... Pode não ser indispensável...mas para ser excelente, as aulas tem de ser consentaneas com isso. Importância à qualidade das aulas, que se deve sobrepor a todo o resto. O importante são as aulas que se dão. A auto-suficiência dos alunos não pode ser defensável em detrimento da qualidade das aulas. Os professores devem ensinar e bem, de modo a ajudar o aluno a aprender.	2º ENTREVISTA (MM) Verificar se o professor tem uma atuação adequada, se está a par, se continua a preocupar-se em contribuir para que os seus alunos melhor aprendam.	2º ENTREVISTA (MM) A exposição, o constrangimento, o saber que o observador pode estar centrado no erro e não em valorizar os aspetos positivos do que observa.	
		Para os mais experientes é importante verificar se o professor está atualizado, a par dos programas, das novas tecnologias e científicamente, pedagogicamente e didaticamente está adequado. É muito importante verificar se... estar a par."	3º ENTREVISTA (IS) A melhoria das práticas; a consciencialização dos pontos menos bons, do desempenho; partilha de experiências entre avaliador e avaliado (mas não é possível no atual modelo) e por isso está tudo errado. Sendo um avaliador interno (como acontecia no modelo anterior), há mais à	O desconhecimento entre avaliador e avaliado (no caso da avaliação externa) que pode criar alguns obstáculos, nomeadamente o que é valorizado (numa aula ou conteúdo), por um e por outro não ser coincidente e isto pode acontecer com maior frequência na avaliação externa. Ausência de contacto entre ambas as	
		3º ENTREVISTA (IS)			

		<p>(Depois de algum silencio) posição ambígua Por um lado acho que sim, para se poder obter uma menção alta na avaliação (alguma hesitação).</p> <p>A observação de aulas devia ter uma função reguladora, para a melhoria das práticas e da aprendizagem e não ser usada friamente, na avaliação docente para classificar professores.</p> <p>Um professor que pretende ascender à excelência, tem de estar consciente dos seus pontos fracos</p> <p>Na prática os professores muito experientes não são diferenciados, no entanto a experiência por vezes é sinónimo de vícios.</p> <p>Para todos o importante seria um trabalho colaborativo onde os mais e menos experientes teriam a aprender com as práticas uns dos outros, mas isso não está contemplado nos atuais modelos de avaliação.</p> <p>Os professores com mais anos de serviço, deveriam ser resguardados porque não tiveram ao longo da sua carreira, essa cultura, essa experiência e não deverão ter de ser confrontados agora dessa maneira.</p> <p>Até pode ter um efeito muito perigoso, porque pode por em causa, comprometer toda uma carreira por um dia, que possa não ter sido devidamente avaliado. Daí a minha discordância com uma avaliação nestes moldes.</p> <hr/> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Resposta pronta Considera.Mesmo com muitos anos de serviço. Porque isso não significa que tenha um percurso louvável. Tem de haver uma reflexão periódica sobre o ponto onde se está. É preciso o olho de alguém de fora, porque as pessoas não fazem tudo perfeito. Olho esse que deveria até existir fora das questões de avaliação, como monitoragem Se as pessoas querem Muito Bom ou excelente tem de o provar.</p> <p>Situação semelhante. Larga experiência não significa</p>	<p>vontade.</p> <hr/> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Monitorizar para validar um processo que é solitário e vive em função de turmas e de todas as mudanças. É importante sabermos que estamos no bom caminho.</p>	<p>partes, que são apenas confrontadas no decorrer das duas escassas aulas.</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>São situações que para esse professores irão gerar naturalmente stress.</p> <p>Nunca passei por aulas assistidas</p> <p>Não sei como é que as encararia. Haveria por certo um stress muito grande, porque não estou habituada.</p> <p>A melhoria das práticas... (mas não é possível no atual modelo) e por isso está tudo errado.</p> <p>O avaliador externo, pode influenciar negativamente e causar muito mais constrangimento, porque é uma pessoa estranha que desconhece o nosso trabalho, podendo até nem simpatizar logo à partida connosco e ser tudo muito desagradável.</p> <hr/> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Pode acontecer, que um professor que nunca se preocupou, ter uma observação de aulas, que pode ser uma mentira, relativamente à sua prática corrente.</p> <p>Essa aula pode ser uma bolha, em que realiza determinados procedimentos, que não são a sua prática.</p> <p>A situação contrária pode também realmente acontecer, mas quando os professores são</p>	
--	--	--	---	---	--

		andar pelos melhores caminhos.		<p>excepcionais, sabem resolver as situações.</p> <p>Os avaliadores mais exigentes são os alunos...</p> <p>Na situação de observação o momento é único. Na minha observação fiz tudo igual ao que faço sempre. Não fiz show – off, mas fui vítima de uma crítica absurda porque levei mais tempo a corrigir o trabalho de casa, do que o que estava estipulado no plano, porque os miúdos tinham dúvidas.</p> <p>Pessoas menos seguras poderão não resistir. É uma questão de convicção...</p>	
--	--	--------------------------------	--	--	--

Quadro 25–Quadro geral relativo à Categorização de respostas do Grupo II(Avaliadores)

OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS (GRUPO II) B - EFEITOS daexposição,(REAÇÕES EMOCIONAIS) expressas no seu desempenho (AVALIADORES)					
		AVALIADOR INTERNO OU EXTERNO	CONSTRANGIMENTO À EXPOSIÇÃO	SITUAÇÃO EMOCIONAL DO PROFESSOR	EXPETATIVAS E DESEMPENHO ATINGIDO	REAL AVALIAÇÃO	OBS.
2 – Clarificar se este professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.	2- Quais as reações emocionais sentidas ?	<p>1º ENTREVISTA (BM) Avaliadora interna, com muitos anos de ensino.</p> <p>Avaliador Interno pode ou não aumentar o constrangimento, logo ser prejudicial, pela melhor ou pior relação entre as pessoas envolvidas.</p> <p>O facto de ser outra pessoa fora da escola, não reduz no entanto a isenção.</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM) A observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar.</p> <p>Exposição e a importância desses escassos momentos, pode deturpar a imagem do professor!</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM) Algumas das aulas por mim observadas foram especialmente e até demasiadamente preparadas, outras foram muito naturais e outras foram exibicionismo puro</p> <p>2º ENTREVISTA (MM) Senti tranquilidade, segurança,</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM) As expetativas confirmaram-se.</p> <p>Pode levantar-se aqui uma questão que é : se são as expetativas que condicionam a observação ou a observação que condiciona as expetativas?</p> <p>2º ENTREVISTA (MM) As aluas ficaram aquém</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM) Como era avaliadora interna e conhecendo já o seu trabalho de há muito tempo, (o que como antes referi se veio a confirmar pelas expetativas que já tinha), consegui que a avaliação atribuída se aproximasse muito da realidade.</p> <p>2º</p>	<p>Questões:</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>(do guião B)</p>

		<p>Houve casos de uma maior proximidade e até interação entre Avaliador Externo e Avaliado e noutros casos tal não sucedeu.</p> <p>As orientações precisas para uma atuação e condutas comuns são quase inexistentes e a isenção, equidade e justiça são de novo postas em causa.</p> <p>As instruções superiores são por vezes ambíguas e geram um sistema ainda mais perverso no caso do avaliador /observador externo, Não há transparência nem linearidade.</p> <p>Mais justa uma avaliação através de uma prova documental, anónima, real igualdade entre todos.</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Fui avaliadora interna.</p> <p>Sim haverá diferenças notórias nessas duas situações.</p> <p>Era conhecida da pessoa que observei.</p> <p>Havia á vontade entre ambas.</p> <p>Foi minha colega de</p>	<p>A planificação das aulas levada ao extremo, pode provocar constrangimento ou prisão no desempenho do professor. Este tem de ter flexibilidade para resolver situações, que fujam à planificação inicial e que até enriqueçam a aula.</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Havia á vontade entre ambas.</p> <p>Constrangimento pode acontecer, embora não tenha sucedido devido ao conhecimento que já tínhamos.</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>Pode sim! Para algumas pessoas pode ser um golpe na sua auto-estima, porque há muitas variáveis não controláveis que podem interferir... A pessoa vai sempre questionar-se e isso pode ter impacto negativo.</p> <p>O professor que se expõe, (por causa do item da observação de aulas valer muito) quer uma menção superior e pode ficar muito constrangido pelos riscos dessa exposição.</p>	<p>alguma monotonia... não senti desconforto</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>Professores tinham muitos anos de experiência e as pessoas não estavam nervosas.</p> <p>Pessoas muito diferentes, que cumpriram o que se propuseram fazer no plano de aula, sem stress.</p>	<p>das expetativas.</p> <p>Não que houvesse erros científicos,mas as aulas observadas não foram cativantes.</p> <p>Faltou alma à aula! Foi tudo no mesmo tom...sem inflexões de voz...”</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>As aulas foram ao encontro do que esperava.</p> <p>Não surpreenderam.</p> <p>As pessoas cumpriram o plano.</p>	<p>ENTREVISTA (MM)</p> <p>Duas observações não, mas se calhar três também não.</p> <p>Não sei qual seria o número.</p> <p>O Avaliador nunca pode adivinhar o que o professor, faz nas suas outras aulas.</p> <p>Havendo mais temos que ter e formar mais avaliadores e haverá maior constrangimento.</p> <p>Havendo mais observações, também poderão ser levantadas mais questões.</p> <p>Algumas das informações em que me baseei,(como avaliador) foram por mim recolhidas junto dos alunos.</p> <p>Os resultados em testes e nos exames, muitas vezes refletem apoios exteriores à escola (explicações), ficando no entanto associados incorretamente ao desempenho de determinado professor.</p> <p>A avaliação de professores por estas vertentes perversas, não serve para nada, nem reflete a realidade em noventa e cinco por cento dos casos.</p> <p>Processo muito cansativo, que envolve</p>	
--	--	---	---	---	---	---	--

		<p>estágio, estando no mesmo escalão e temos trabalhado lado a lado aqui na escola desde há muitos anos.</p> <p>Se for uma pessoa desconhecida há menos à vontade e pode haver problemas. Não sabemos o que o avaliador valoriza e tal não está definido comumente.</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>Avaliadora interna. Se já não gostei de ser avaliadora interna...externa seria uma violência</p> <p>Tinha de ter uma abordagem prévia, necessitava de contactar mais proximamente com ela. Como está estipulado é um processo muito frio. Se por um lado não conhecendo as pessoas poderia ser mais neutra, por outro precisava mesmo de conhecê-las um pouco que fosse, previamente e posteriormente à observação, para poder melhor avaliá-las. Como avaliadora interna tinha a vantagem que já conhecia as pessoas que ia avaliar, porque já trabalhava</p>				<p>trabalho exaustivo das escolas. Não reflete verdadeiramente o que os professores fazem de porta fechada.</p> <p>Os alunos saem prejudicados quando os professores não são bons.</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>Em duas observações não se consegue fazer uma real avaliação.</p> <p>Ainda mais se não se conhecer o trabalho do professor, como acontece com o avaliador externo.</p> <p>O facto das aulas observadas terem um dia e uma hora marcadas tira a espontaneidade e o realismo.</p> <p>Estas aulas assistidas em grande parte são forjadas, tanto para o bem, como para o mal porque são momentos preparados, que não correspondem exactamente á realidade e tanto podem correr anormalmente bem, como não.</p> <p>Aumentar o número de aulas assistidas, não me parece resolver o problema, porque as pessoas</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--

		com elas há anos.				concentram-se apenas nas observadas Era preferível aparecer sem aviso prévio, embora reconheça que iria gerar mais stress ainda. Se o professor for habituado, desde o início da sua carreira a ser observado e a observar, tal seria positivo.	
--	--	-------------------	--	--	--	---	--

Quadro 26–Quadro geral relativo à Categorização de respostas do Grupo II(Avaliados)

OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS (GRUPO II) B - EFEITOS da exposição,(REAÇÕES EMOCIONAIS) expressas no seu desempenho (AVALIADOS)					
		AVALIADOR INTERNO OU EXTERNO / HESITAÇÃO NA DECISÃO	ESTIMULO OU CONSTRANGIMENTO	SITUAÇÃO EMOCIONAL DO PROFESSOR / REAÇÃO PERANTE A OBSERVAÇÃO	EXPETATIVAS E DESEMPENHO ATINGIDO	REAL AVALIAÇÃO	OBS.
2 – Clarificar se este professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.	2- Quais as reações emocionais sentidas ?	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Avaliador Interno : A Diretora, de um departamento totalmente diferente. ... não sendo da área limitou-se a observar comportamentos e atitudes.</p> <p>A Observação sai naturalmente comprometida e empobrecida</p> <p>Riscos em ambos os casos.</p> <p>Avaliador interno, pode haver ideias pré-concebidas e distorção da</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Causou-me indiferença. Houve constrangimento... por estar assim exposta.</p> <p>Não foi medo, mas sim... há sempre constrangimento, porque há exposição. Os alunos também alteram sempre a sua postura, por vezes imprevisível.</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Funcionou como estímulo,</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Como orientadora de estágio... se sentiu muito mais à vontade e agiu de forma muito mais natural, do que na situação de avaliação, algum Constrangimento.</p> <p>Também estava a ser indiretamente avaliada, diante dos seus estagiários... Ajudou formação em 'job shadowing'</p> <p>o que me permitiu salvar-me em todo o processo de</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Não houve nervosismo propriamente dito e nisto há vantagem de já se ser muito experiente, mas ao mesmo tempo a responsabilidade de de o ser, o que parece um paradoxo.</p> <p>Estratégia que resultou, foi colocar, a observadora a realizar as tarefas que eram dirigidas aos alunos</p> <p>Estratégia inteligente da minha parte, que teve um efeito positivo e a avaliadora</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>As aulas observadas não espelham o que cada professor realmente é ou faz com os seus alunos. São momentos dispersos que podem correr melhor ou pior.</p> <p>Todos nós no nosso quotidiano temos aulas que são picos de excelência e outras, que mesmo sendo ótimos professores, não refletem quem somos</p> <p>Dois momentos de observação, sobretudo se</p>	<p>Questões:</p> <p>4 5 6 7 8 9 (do guião A)</p>

		<p>realidade</p> <p>As relações de proximidade de empatia ou desagrado pode interferir no processo avaliativo que se quer justo e isento</p> <p>Avaliador externo, vem destituído de informações sobre a prática do professor, mas pode levantar algumas questões éticas, quando há desigualdade Olhar demasiado frio e crítico por fazer diferente, associado também a questões de diferente formação.</p> <p>É difícil ser-se totalmente isento em cada um dos casos"</p> <p>/</p> <p>Respondeu firmemente que hesitou bastante.</p> <p>quem pedia voluntáriament e observação de aulas não era bem visto, porque representava ambição de sobrepor-se aos outros colegas.</p> <p>Crispações e desentendimentos, com a sua observadora...</p> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Avaliador interno, pela Coordenadora do Departamento Curricular, que é de outra disciplina.</p>	<p>para mostrar o meu valor.</p> <p>A avaliadora não era da área e isso fez-me pensar no assunto, com alguma estranheza.</p> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Estava completamente à vontade. Senti-me muito confortável relativamente à pessoa, que me ia avaliar.</p> <p>Eu estava a anos luz das suas práticas, muito mais à frente.</p> <p>Constrangimento Nenhum.</p> <p>E os alunos foram uns queridos. Eles estavam mais nervosos.</p>	<p>observação, através de alguns cuidados na gestualidade, na comunicação, colocação da voz, e na forma de estar, que habitualmente tenho interiorizados, mas que naquele momento estavam sob auto-vigilância. Essa formação alertou-me para o que se pode observar nestas situações".</p> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Ignorei a presença da avaliadora</p> <p>Podia escolher-se o tema.</p> <p>A minha única preocupação foi usar as novas tecnologias, que por vezes não uso.</p> <p>Teria feito o mesmo que fiz, se a avaliadora não estivesse lá.</p> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Nem me aqueceu, nem me arrefeceu...</p> <p>Fiz aquilo que faria mesmo sem ela.</p> <p>Só tive cuidado que os conteúdos fossem de contextualizaçã o histórica e não de Artes, para que a avaliadora, se sentisse à vontade.</p>	<p>aprendeu e na segunda aula observada, até se quis ir embora mais cedo.</p> <p>As aulas mesmo tendo corrido bem, não espelharam o meu real desempenho</p> <p>Surgem descontextualizadas de todo um processo de trabalho.</p> <p>Forçadas, pelas circunstâncias.</p> <p>Tem de haver um plano de aula, com tudo definido e esmiuçado, quando na realidade uma boa aula, flui naturalmente por vezes fugindo ao plano de aula. O que interessa não é cumprir escrupulosamente um plano, mas que haja real aprendizagem e isso por vezes não está contemplado nas grelhas de observação a que os avaliadores se agarram.</p> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>As aulas correram bem e estava auto-confiante.</p> <p>Claro que houve uma preparação mais cuidada, mas preparo sempre as aulas Faz parte da minha estrutura</p> <p>As derivações assim são melhor controladas, quando as aulas</p>	<p>realizados por alguém do exterior, não são suficientes para avaliar corretamente o trabalho do professor.</p> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Duas avaliações é pouco.</p> <p>Não se consegue realizar uma real avaliação.</p> <p>As duas aulas poderão ser show-off ou não.</p> <p>Também não sei responder quantas, nem se seria possível mais.</p> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Não!</p> <p>Principalmente com os professores que criam uma bolha de maravilha, para ser vista.</p> <p>Duas aulas não chegam.</p> <p>Deveriam ser seguidas, dentro da mesma turma, na sequência uma da outra.</p> <p>Não duas separadas e sem ligação alguma.</p> <p>Isso aprendi que não é assim que se faz!</p>	
--	--	---	--	--	--	---	--

		<p>Diferenças. Neste caso já nos conhecíamos há bastante tempo aqui na escola...</p> <p>“Senti-me bem, como disse já nos conhecíamos... não eramos estranhas! É preferível que seja assim.</p> <p>A preocupação (tanto minha como da avaliadora) era que poderia não perceber nada da aula, em termos de conhecimentos científicos</p> <p>Teria mais lógica se a avaliadora que observou as aulas fosse da mesma área científica.</p> <p>Ela posicionou-se enquanto aluna</p> <p>O avaliador (observador), tem de ter uma mente aberta.</p> <p>O avaliador não pode estar á espera de que a avaliada faça como ele faz ou entende que seja feito.</p> <p>É necessário que haja uma formação adequada dos avaliadores</p> <p>/</p> <p>Não muito!</p> <p>Já que ia observar quiz sentir - me nessa posição.</p> <p>Curiosidade em sentir como seria.</p> <hr/> <p>4º ENTREVISTA</p>			<p>são bem alinhadas.</p> <p>Experiência anterior com estagiários...</p> <p>Espelharam o habitual desempenho e correu como o habitual</p> <p>Quando eu era iniciante constringia-me por vezes, mas agora conhecia a avaliadora e a experiência deu-me confiança.</p> <p>Conhecia a turma e dava-me bem com ela.</p> <hr/> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Sim! A turma era muito boa.</p> <p>Tudo correu ao encontro das expetativas.</p> <p>Miúdos mais inibidos do que é normal.</p> <p>Eu brinquei com a situação.</p> <p>Não preparei nada de diferente.</p> <p>Espelharam o que faço.</p> <p>O meu desempenho não é linearmente sempre excelente ou muito bom.</p> <p>Não preciso que ninguém me diga.</p> <p>Eugosto mesmo de dar aulas ainda..</p>		
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p>(AS)</p> <p>Avaliada por um avaliador interno. Preferia ser avaliadora externa. Recusei-me a ser avaliadora, pela excessiva proximidade com os que seriam avaliados.</p> <p>Um avaliador interno não consegue olhar com objetividade.</p> <p>A figura do avaliador externo é mais indicada, do que a avaliação ser realizada por professores de outros departamentos disciplinares.</p> <p>Não pode ser-se avaliador de conteúdos como acto de acrobacia...</p> <p>/</p> <p>Não hesitei porque eu tinha de ser observada para progredir...</p> <p>Se não fosse obrigatório, talvez solicitasse.. porque eu sou uma curiosa e nunca me incomodou ter assistentes em aula...</p> <p>Só por curiosidade pedia na mesma.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

Quadro 27–Quadro geral relativo à Categorização de respostas do Grupo III (Avaliadores)

OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS (GRUPO III)				
		C- OBJETIVOS da observação (FEEDBACK e MELHORIA DAS PRÁTICAS) (AVALIADORES)				
		FEEDBACK DADO COMO AVALIADOR	RECETIVIDADE DO PROFESSOR	IMPORTÂNCIA E UTILIDADE DO FEEDBACK	OUTRAS	OBS.
3- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.	3- Qual a recetividade destes professores ao feedback , fornecido pelo avaliador, na melhoria das suas práticas letivas?	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>As aulas observadas foram todas relatadas por escrito e foram posteriormente alvo de discussão com os colegas avaliados.</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Fui muito verdadeira.</p> <p>Comuniquei extamente o que senti e a professora concordou</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>A nossa ficha de avaliação, criada aqui na escola era de cruzinhas e só posteriormente transformada em números. Inicialmente a grelha não era quantificada e isso criou problemas, quando falei com os avaliados.</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Esta estratégia foi bastante positiva, para uma maior partilha e aceitação de eventuais questões ou análise de procedimentos por todos os intervenientes. O relatório circunstancial por mim feito para cada observação, traduziu uma mera descrição dos factos, sem juízos de valor associados. O professor foi apenas confrontado com os factos relatados e é ele próprio, que levanta as questões e propõe soluções. O juízo de valores é sustentado pelo que o observado admite. Por este processo não há uma crítica frontal e pode chegar-se ao feedback sem confronto.</p> <p>Não houve tensão nas atitudes .</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>A professora concordou. Reagiu bem! Concordou com o que lhe disse.”</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>A primeira reunião entre avaliador e avaliado foi pacífico porque as observações eram desctitivas e elas concordaram globalmente com as minhas apreciações.</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Os intervenientes fazem a diferença (podem ou não ser recetivos) e haver realmente evolução em função do feedback recebido.</p> <p>Pode ter levado a alterações reais, porque o próprio se apropriou dos fatos e não me limitei a preencher uma grelha imposta.</p> <p>Professores com muitos anos de experiência não vão interiorizar essas orientações e mudar seja o que fôr. Também pode haver um possível desafio à autoridade do avaliador, com resistência à mudança.</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>O feedback tem de ser verdadeiro e o avaliado tem de reconhecer competências no avaliador.</p> <p>Será que isto acontece?</p> <p>Poder pode! Não sei se de facto introduz.</p> <p>Poderão estar estruturados a fazer de uma certa maneira e habituados à sua zona de conforto, não querendo introduzir mudanças.</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>Há pessoas que</p>	<p>1º ENTREVISTA (BM)</p> <p>Os modelos de avaliação existente são demasiado utópicos e funcionam para alguns como modelos ideais, mas não tem correspondência real.</p> <p>Na realidade há uma ausência de modelos que se adequem à prática corrente e apliquem um processo pragmático e real.</p> <p>Professores e alunos portugueses não deveriam ser sujeitos a modelos de outros contextos que não se adequam ao nosso. A falta de formação adequada dos avaliadores (observadores), também é preocupante, visto que encaram a ADD como se os professores avaliados fossem estagiários.</p> <p>Há colegas que se inibem de estar a avaliar um par, enquanto que há outros que fazem questão de exercer o seu poder.</p> <p>Empatia entre avaliador e avaliado, formações pessoais, científicas e culturais diferentes, são fatores que intervem na avaliação, que são fundamentais epodem ser preocupantes.</p> <p>A avaliação de pessoas em situação hierarquica inferior é mais fácil do que entre pares em que o patamar é quase o mesmo.</p> <p>Avaliar colegas é constringedore altera o clima de escola e as relações entre os seus membros. Como avaliadora acho importante observar também a postura física dos colegas, a forma como se apresentam, a linguagem que usam, enfim a sua imagem , porque esta profissão é de grande exposição e há</p>	<p>Questões:</p> <p>9 10 e 11</p> <p>(do guião B)</p>

			<p>Mais uma do que a outra , que se considera perfeita.</p> <p>Quando foi convertida em quantificação, houve alguns problemas de desacordo com uma das avaliadas, porque eu considerei que da primeira para a segunda aula, não houve qualquer evolução.</p> <p>Uma até reconheceu que poderia ter feito umas coisas melhor. Mas é claro que o objetivo, não seria a melhoria das práticas, mas sim o resultado almejado. Uma delas estava atestar o sistema. Para a outra a observação de aulas era obrigatória quando houve a conversão em números... houve discordância.</p>	<p>precisariam de ser ajudadas por este tipo de acompanhamento, (serem observadas para poderem corrigir) que convenhamos também pode resultar positiva ou negativamente, porque repito não faz parte da nossa cultura e a acontecer parece sempre que está a ser inspeccionado... podendo gerar situações muito delicadas.</p> <p>Os professores com larga experiência não dão importância ao feedback, pela melhoria das suas práticas, mas o que está realmente em causa é a sua avaliação.</p>	<p>mensagens que se transmitem através desses elementos, que nem sempre figuram nas grelhas de observação.</p> <hr/> <p>2º ENTREVISTA (MM)</p> <p>Necessidade de formação específica.</p> <p>Se assim não for criam-se condições para que não se reconheça autoridade no avaliador.</p> <p>Dar uma boa aula (ou então sou eu que fantasio no que é uma boa aula) é incutir mais ação.</p> <p>Para esta pessoa é tudo muito linear. Se estivesse no papel do aluno não gostaria</p> <hr/> <p>3º ENTREVISTA (IS)</p> <p>Aproveito para referir que foi para nós professores desta e de todas as outras escolas, um martírio para criar grelhas para aplicação na ADD, aquando do ciclo avaliativo e sistema anteriores. Foram perdidas horas e horas nesse trabalho.</p> <p>Deveria existir superiormente e a nível central um trabalho orientador na definição clara e objetiva da avaliação por observação de aulas.</p> <p>Deveria promover-se a formação dos avaliadores e dos observadores.</p> <p>Mesmo os colegas que foram orientados de estágio não tinha formação para este tipo de avaliação.</p> <p>Foi muito constrangedor porque não havia qualquer experiência.</p> <p>Nem sequer se fez uma avaliação do sistema anterior...</p> <p>Partiu-se logo para outro modelo que também não tinha sido testado!!</p> <p>E mesmo a apresentação do relatório, também levanta questões porque pode não corresponder exatamente à qualidade de desempenho do</p>	
--	--	--	---	---	---	--

					professor...	
					Depois dizem que os professores não querem ser avaliados, mas na realidade não se encontrou ainda um modelo que seja adequado a uma justa e real avaliação docente.	

Quadro 28—Quadro geral relativo à Categorização de respostas do Grupo III (Avaliados)

OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS (GRUPO III)				
		C- OBJETIVOS da observação (FEEDBACK e MELHORIA DAS PRÁTICAS)				
		(AVALIADOS)				
		FEEDBACK DADO PELO AVALIADOR	MUDANÇAS RESULTANTES DO FEEDBACK	MELHORIA NA APRENDIZAGEM E SUCESSO DOS ALUNOS	OUTRAS	OBS.
3- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.	3- Qual a recetividade destes professores ao feedback , fornecido pelo avaliador, na melhoria das suas práticas letivas?	1º ENTREVISTA (BM) As aulas observadas foram marcadas no final do ano letivo . Ela não deu logo feedback . Só o transmitiu quando entregou o resultado da avaliação. Não houve quaisquer referências ao aspeto pedagógico propriamente dito. A falta de conhecimento no domínio científico não lhe deu a possibilidade de crítica Tinha de dizer alguma coisa (senão até parecia mal) referiu-se a algumas comparações com as aulas dela de laboratório de física. O feedback dado pelo avaliador neste contexto será sempre parcial ilusório e um tanto fictício.	1º ENTREVISTA (BM) Óbviamente que refleti no que ela me disse e como característica pessoal tenho a preocupação de pensar sempre no que me dizem para tentar fazer melhor, mas na realidade cheguei à conclusão (depois dessa reflexão), que o que ela me transmitiu foi só porque tinha necessidade de dizer alguma coisa sobre o assunto A ADD existente só serve a necessidade do sistema, para eventual progressão, mas na realidade não se vai traduzir na alteração de atitudes dos docentes avaliados, não influencia na visão que têm de si mesmos, nem na melhoria das suas práticas.” 2º ENTREVISTA (MM) Não houve melhorias em função do feedback que foi tácitamente positivo.	1º ENTREVISTA (BM) Para melhorar a qualidade das aprendizagens e consequente sucesso dos alunos, o ideal seria haver um trabalho colaborativo entre pares, de partilha de experiências e avaliação de resultados. 2º ENTREVISTA (MM) ficaram sem efeito as questões 4º ENTREVISTA (AS) Quando o avaliador trabalha na minha lógica, centrada no trabalho do aluno e não no discurso do professor, aí sim! Mas quando o avaliador está num registo diferente, com formas de estar em aula, diferentes...Não se cruzam. Fez bem à avaliadora, ver formas diferentes de trabalhar. Pedagogias ativas fluentes...(risos) Embora ela faça formação	2º ENTREVISTA (MM) A Avaliação de professores vale muito pouco, porque acaba por não corresponder à realidade. Sei de casos ...que aqui não posso referir. 4º ENTREVISTA (AS) Acrescento só que mentira para tapar outra mentira não adianta. O relatório de antes era um relatório de reflexão crítica, em que eu para o escrever refletia realmente, agora em uma folha e meia. As evidências também eram uma tanga (risos) Os anteriores relatórios eram sérios, quando a avaliação se centrava no satisfaz ou no não satisfaz.	Questões: 11 12 13 e 14 (do guião A)
		2º ENTREVISTA (MM) O feedback recebido foi bastante bom. Não me apontou defeitos. Disse que	4º ENTREVISTA (AS)			

		<p>percebeu tudo.</p> <p>Gostou da aula!</p> <hr/> <p>4º ENTREVISTA (AS)</p> <p>Fui vítima de uma crítica absurda porque levei mais tempo a corrigir o trabalho de casa, do que o que estava estipulado no plano, porque os miúdos tinham dúvidas.</p> <p>A avaliadora questionou-me...mas nós como erámos ambas experientes, discutimos o problema. E disse-lhe que as aprendizagens dos alunos são mais importantes do que a minha avaliação. Contra factos não há argumentos. A avaliadora não deu feedback avaliativo.</p> <p>Quando mostrou os parâmetros é que me capacitei que estava a ser avaliada.</p> <p>Não houve um feedback formal.</p> <p>Havia incoerência absoluta no preenchimento que ela apresentou. Mas também tenho de compreender que ela foi empurrada para estas funções e então como me sentia mais à vontade que ela, afinámos os parâmetros que não estavam bem, portanto fui coadjuvante no preenchimento da ficha.(risos)</p>	<p>Não, porque o feedback, não foi formativo. Apontou como negativo o não cumprimento do plano de aula.</p> <p>Esta pessoa valoriza imenso o plano de aula, embora seja da minha área, temos estilos diferentes.</p> <p>Eu não tenho medo de fugir ao plano de aula, se para onde me levam é importante. Eu vou para onde me levam..</p> <p>Fluidez no decurso da aula e é por aí que vou...e acho que estou a fazer bem.</p> <p>Correção do T.P.C. Depressa! Depressa! Depressa! Não.</p> <p>Eu corrijo o T.P.C. em função das características do mesmo.</p> <p>Também não o faço sempre da mesma maneira.</p>	<p>tradicional...eu também dou aulas de palestra (risos) Foi uma experiência tão enriquecedora para mim (riso irónico)</p> <p>Acrescento só que mentira para tapar outra mentira não adianta.</p> <p>Isto é uma mentira.</p> <p>Este modelo só poderá ser melhor, por via da assistência às aulas.</p>	
--	--	---	---	--	--

ANEXO M – CONCLUSÕES DO ALINHAMENTO DAS CATEGORIAS

Quadro 29– Conclusões do Grupo I- 1ª questão de investigação

ANÁLISE DOS RESULTADOS (GRUPO I)					
OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	PERTINÊNCIA	VANTAGENS	DESVANTAGENS	OBS.
1-Conhecer o que pensam e argumentam estes professores, face à obrigação de serem observados nas suas aulas para que possam atingir uma classificação de topo na ADD.	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Reconhecem a importância da observação de aulas, não só como meio de validação das competências do docente, no âmbito da ADD, mas consideram a sua maior importância no contexto de um trabalho colaborativo entre pares, com vista à real melhoria das práticas, para uma melhor aprendizagem dos alunos.</p> <p>A forma como se tem processado esta observação de aulas na ADD (através de avaliador interno, como acontecia no anterior ciclo, ou com a presença de um avaliador externo, como se verifica no atual ciclo, parecem não corresponder à situação mais eficaz, para uma real avaliação do trabalho docente.</p> <p>Estes modelos não servem, as finalidades dessa melhoria.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>- Alguma ambiguidade e indecisão nas respostas, mas tendencialmente a concordância com a observação de aulas, para todos os professores que pretendam ascender ao topo da avaliação, como forma de comprovarem a sua excelência. É pertinente que a observação de aulas permaneça como um dos elementos necessários neste tipo de avaliação.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>As respostas apresentadas dispersam – se por vários outros aspetos, mas poder-se-á concluir que há vantagens claras na observação de aulas, para a consciencialização das práticas do professor (através da observação do outro), com vista à melhoria das suas práticas com os alunos. É reconhecido como forma de validação. Refere-se no entanto que essa observação seja mais eficaz nesta sua finalidade, se não visasse a “classificação” dos professores, mas fosse interiorizada como uma prática comum no trabalho colaborativo entre pares, como entreajuda e não de competição.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Gera competição, que não é saudável e mina a relação entre pares. Dada a exposição pode gerar constrangimento e stress, comprometendo o desempenho do professor. Também pode ser uma mentira, não correspondendo ao real desempenho do professor, porque é um ato isolado e preparado. O observador pode estar focado nos aspetos negativos e não em valorizar os aspetos positivos do que observa, podendo também não haver coincidência ou alinhamento, no que é entendido por ambos. Maior perigo na avaliação externa que se revela mais fria e distante, dada a ausência de contacto e desconhecimento de ambos os intervenientes. Os professores mais antigos não estão habituados, nem preparados.</p> <p>Pessoas mais inseguras, embora competentes podem ter mais problemas e o contrário também acontecer, pessoas mais confiantes, mas com práticas nem sempre recomendáveis.</p>	<p>Questões:</p> <p>1 2 3 Dos guiões A e B</p>

				A avaliação real do docente, pode estar assim comprometida.	
--	--	--	--	---	--

Quadro 30–Conclusões do Grupo II- 2ª questão de investigação (avaliadores)

ANÁLISE DOS RESULTADOS (GRUPO II) (AVALIADORES)							
OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	AVALIADOR INTERNO OU EXTERNO	CONSTRANGIMENTO À EXPOSIÇÃO	SITUAÇÃO EMOCIONAL DO PROFESSOR	EXPECTATIVAS E DESEMPENHO Atingido	REAL AVALIAÇÃO	OBS.
2 – Clarificar se este professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação.	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Há constrangimento, mais ou menos assumido e em graus diferentes, em função da personalidade das pessoas, (até porque a experiência incute expectativas elevadas em quem observa professores, que pretendem atingir o topo da avaliação) Esse constrangimento à exposição diminui no caso da presença de um avaliador interno, independente mente dos fatores negativos que também possam existir. A formação desse avaliador, o seu reconhecimento perante o avaliado, associados a um conhecimento mais profundo do trabalho do professor , como complementada observação de aulas poderão aproximar –se da real avaliação que se pretende atingir.</p> <p>A introdução da observação de aulas como prática regular desde o início da carreira previne o constrangimento à exposição.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Necessidade máxima de existência de orientações superiores para uma atuação e conduta comuns que garantam a isenção, equidade , transparência e justiça.</p> <p>Necessidade de formação específica para observadores /avaliadores, que seja reconhecida.</p> <p>Mesmo considerando que o Avaliador Interno pode ou não aumentar o constrangimento, logo ser prejudicial, pela relação entre as pessoas envolvidas, o Avaliador Externo não garante a isenção. Revelando-se este mais prejudicial, pelo desconhecimento do professor e do seu trabalho e pela frieza e afastamento que são exigidos.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>A observação de aulas pode interferir negativamente no desempenho do professor em avaliação, pelo constrangimento que a exposição pode provocar, nesses escassos momentos tão decisivos, visto que há muitas variáveis não controláveis que podem interferir.</p> <p>Essas observações tem um peso significativo e quem se sujeita a elas para obtenção de uma menção superior pode ficar muito constrangido pelos riscos dessa exposição.</p> <p>A planificação das aulas levada ao extremo, pode provocar constrangimento ou prisão no desempenho do professor.</p> <p>O prévio conhecimento entre avaliador e avaliado, diminui o constrangimento.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Situações bastante diversas, sendo algumas aulas demasiadamente preparadas, outras naturais e outras exibicionismo puro. Com ou sem monotonia, alma ou desconforto.</p> <p>As situações descritas revelam pessoas muito diferentes, com vasta experiência, que cumpriram o que se propuseram fazer no plano de aula, sem stress.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Diversidade nas respostas:</p> <p>- alguns casos as expectativas confirmaram-se, não surpreenderam, as pessoas cumpriram o plano.</p> <p>- noutros, as aulas ficaram aquém das expectativas (as aulas observadas não foram cativantes).</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Conseguiu-se que a avaliação atribuída se aproximasse da realidade, porque era avaliadora interna e conhecia já o trabalho do professor de há muito tempo confirmando as expectativas que já tinha.</p> <p>Duas observações são insuficientes para uma real avaliação, ainda mais se não se conhecer o trabalho do professor, como acontece com o avaliador externo. Mas não se sabe qual seria o número necessário, nem se tal seria exequível. E se tal resolveria o problema da real avaliação, porque as pessoas concentram-se apenas nas observadas.</p> <p>Havendo mais observações, também poderão ser levantadas mais questões e</p>	<p>Questões:</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>(do guião B)</p>

		<p>Necessidade do avaliador , (externo) conhecer o avaliado previamente e posteriormente à observação, para melhor avaliá-lo.</p> <p>O conforto dado pelo avaliador interno que trabalha lado a lado é defendido.</p>				<p>haverá talvez mais constrangimen to.</p> <p>Dia e hora marcados tira a espontaneidade e o realismo, porque são momentos preparados, que podem não corresponder à realidade</p> <p>Aparecer sem aviso prévio, iria gerar mais stress ainda.</p> <p>Introduzir a prática regular de observação de aulas, desde o início da carreira seria positivo e prevenia o constrangimen to à exposição.</p> <p>A ADD pode ser perversa, não serve para nada, nem reflete a realidade, do trabalho dos professores .</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 31–Conclusões do Grupo II- 2ª questão de investigação (avaliados)

ANÁLISE DOS RESULTADOS (GRUPO II) (AVALIADOS)							
OBJECTIVOS	QUESTÕES DEINVESTIGAÇ ÃO	AVALIADOR INTERNO OU EXTERNO / HESITAÇÃO NA DECISÃO	ESTIMULO OU CONSTRANGI MENTO	SITUAÇÃO EMOCIONAL DO PROFESSOR / REAÇÃO PERANTE A OBSERVAÇÃO	EXPETATIVAS E DESEMPENHO ATINGIDO	REAL AVALIAÇÃO	OBS.
2 – Clarificar se este professores experientes são estimulados ou inibidos pela exposição à observação das suas aulas	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Preferência nítida pelo avaliador interno, relativamente ao Avaliador Externo, desde que seja da mesma área científica.</p> <p>O primeiro independentemente dos riscos de isenção que possa ter, tem necessariamente um</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Em todos estes casos o Avaliador era Interno, mas em dois dos participantes, não pertencia ao mesmo Departamento Disciplinar e no último caso não era reconhecido</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Na situação em que a relação com a avaliadora não era tão pacífica, houve constrangimen to assumido (apesar da larga experiência da avaliada).</p> <p>Nas outras</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>(certas contradições, que por um lado revelam a preocupação com o momento de observação como único, mas ao mesmo tempo, tentam encará-lo com trivialidade)</p> <p>Algun</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>(certas contradições, que por um lado revelam a preocupação com o momento de observação como único, mas ao mesmo tempo, tentam encará-lo com trivialidade).</p> <p>Todos afirmam</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Todos referem que em duas aulas observadas, não existe real avaliação, sobretudo se o avaliador não o trabalho regular do professor</p>	<p>Questões:</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>(do guião</p>

na sua avaliação.	<p>conhecimento do trabalho cotidiano do professor, de que o avaliador externo está destituído. Perigo de uma avaliação mais injusta e irreal, porque neste último caso, focada apenas em dois momentos de observação, que podem não espelhar essa realidade.</p> <p>Globalmente estes professores experientes, que participaram são mais inibidos do que estimulados pela exposição à observação das suas aulas na sua avaliação, embora a ela se tivessem submetido pelos motivos apresentados e reagido satisfatoriamente, reconhecem que essas observações não espelham o seu real desempenho docente.</p>	<p>como competente perante o avaliador, o que só por si levanta algumas questões quanto à credibilidade da avaliação realizada.</p> <p>Problemática da isenção e da objetividade em qualquer dos casos: - Avaliador interno (relações de proximidade, que conferem no entanto mais conforto para o avaliado) - Avaliador Externo (excesso de frieza e desconhecimento do trabalho) podem interferir</p> <p>O avaliador (observador), tem de ter uma perspectiva abrangente e ter formação para essa função.</p> <p>Quanto à hesitação no pedido, a 1ª participante respondeu firmemente que hesitou bastante porque quem pedia voluntariamente observação de aulas não era bem visto, porque representava ambição de sobrepor-se aos outros colegas. Também o receio de represálias por divergências anteriores. No 2º caso, alguma hesitação acompanhada de um conforto de uma boa relação com a</p>	<p>situações nota-se que as avaliadas estavam muito confiantes relativamente às suas avaliadoras e note-se que num dos casos esta não dominava a área científica e no outro a avaliada considerava-se muito mais evoluída do que a avaliadora.</p> <p>(não reconhecendo portanto o seu valor como tal).</p> <p>Estão levantadas as problemáticas do relacionamento já existente; do conhecimento científico da avaliadora e do reconhecimento das competências do avaliador.</p> <p>Alunos são uma variável, porque podem ser imprevisíveis, alterando a sua conduta favorável ou desfavoravelmente.</p>	<p>Constrangimento, mas nem sempre assumido, embora generalizadamente tivessem ignorado a presença da avaliadora.</p> <p>Formação em "job shadowing" alertou para o que se pode observar, como salvaguarda no processo de observação, através de alguns cuidados que embora interiorizados, naquele momento estavam sob auto-vigilância.</p> <p>Preocupação em fazer bem feito, usando recursos, que por vezes não são utilizados (novas tecnologias).</p> <p>Num dos casos, Indiferença e segurança, denotando grande auto-confiança.</p>	<p>que as aulas correram bem, de acordo com as expectativas, no entanto é referido que por serem descontextualizadas e em situações pontuais, não espelham o trabalho e o desempenho real do professor, sendo forçadas pelas circunstâncias.</p> <p>Correr bem para uns é cumprir o plano, com aulas muito alinhadas e controladas na imprevisibilidade, enquanto que para outros o correr bem é a fluidez e naturalidade, com que se desenvolvem, onde haja real aprendizagem e isso por vezes não está contemplado nas grelhas de observação a que os avaliadores se agarram.</p> <p>Refere-se que : se a experiência, pode ser uma vantagem, ao mesmo tempo a responsabilidade de o ser, é uma desvantagem, o que pode parecer um paradoxo e pode gerar constrangimento.</p> <p>Essa experiência pode sim apetrechar para o uso de estratégias inteligentes, que permitam ultrapassar obstáculos,</p>	<p>(avaliador externo).</p> <p>São momentos dispersos e sem sequência, que podem correr melhor ou pior, não espelhando o real desempenho do professor.</p>	A)
-------------------	---	--	---	--	--	---	----

		<p>avaliadora, que nem sequer era da área .</p> <p>No último caso, a motivação da progressão, uma certa superioridade em relação á Avaliadora, curiosidade e muita auto-confiança.</p>			<p>como a que foi usada por uma das participantes, ocupando a atenção da observadora, com tarefas de aluna, desviando o seu foco do professor.</p> <p>Conhecer a avaliadora , ter uma boa relação com ela, escolher a turma e o tema, dão confiança, que no novo ciclo, com o avaliador externo, não existem. O desempenho não é linearmente sempre excelente ou muito bom e talvez só com continuidade na observação, se aproximará da realidade...</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Quadro 32–Conclusões do Grupo III - 3ª questão de investigação (avaliadores)

ANÁLISE DOS RESULTADOS (GRUPO I I I) (AVALIADORES)						
OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	FEEDBACK DADO COMO AVALIADOR	RECETIVIDADE DO PROFESSOR	IMPORTÂNCIA E UTILIDADE DO FEEDBACK	OUTRAS	OBS.
<p>3- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas.</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>A recetividade nem sempre é bem acolhida, sobretudo quando o professor avaliado não reconhece factos, ou a autoridade do seu avaliador, não participa ou não compreende os mecanismos subjacentes à sua própria avaliação, ou nalguns casos, quando esse feedback pode fazer perigar alguns dos seus objetivos.</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Situações com resultados diferentes. Parece resultar uma estratégia descritiva de apresentação de factos, em que o próprio professor, justifique, faça auto-crítica e apresente estratégias de melhoramento, portanto seja coadjuvante no seu processo de avaliação.</p> <p>O conhecimento</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Importância do contacto posterior entre avaliador e avaliado (que foi extinto no modelo de avaliação atual), onde é reforçada a ideia de uma inicial mera descrição dos factos, sem juízos de valor .</p> <p>É o próprio professor, que levanta as questões e propõe soluções.</p> <p>O juízo de valores é sustentado pelo que o observado admite.</p> <p>Colaboração ativa</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Pode levar a alterações reais, se o próprio se apropriou dos fatos .</p> <p>Professores com muitos anos de experiência dificilmente irão interiorizar essas orientações e mudar seja o que fôr, não querendo sair da sua zona de conforto.</p> <p>Estes professores não dão importância ao feedback, pela melhoria das suas práticas, mas o que está realmente</p>	<p><u>CONCLUSÃO</u></p> <p>Os modelos de avaliação existentes não estão adequados á realidade das escolas do nosso país e do desempenho dos seus professores.</p> <p>A falta de formação adequada dos avaliadores, para este tipo de avaliação é referida. Se assim não for criam-se condições para que não se reconheça autoridade no avaliador</p> <p>Diretrizes superiores, claras transparentes e comuns nas diversas escolas deveriam ser definidas. (Deveria existir superiormente e a nível central um trabalho</p>	<p>Questões:</p> <p>9 10 e 11</p> <p>(do guião B)</p>

		<p>prévio da quantificação dos parâmetros é importante (apropriação dos critérios de avaliação) por parte do avaliado.</p>	<p>do avaliado, no processo de auto-avaliação como uma boa estratégia de entendimento e receção do feedback, evitando o confronto das críticas e tensão nas atitudes.</p> <p>De novo a importância do conhecimento dos critérios e quantificação dos mesmos.</p> <p>Há por vezes reconhecimento do professor na necessidade de melhoria das suas práticas, mas quando isso o pode prejudicar em termos de avaliação quantitativa, surge a discordância porque muitas vezes o objetivo, não será a melhoria das práticas, mas sim o resultado numérico almejado.</p>	<p>em causa é a sua avaliação.</p> <p>Também pode haver um possível desafio à autoridade do avaliador, com resistência à mudança.</p> <p>O feedback tem de ser fiel à observação realizada e o avaliado tem de reconhecer competências no avaliador.</p> <p>Há pessoas que precisariam de ser ajudadas por este tipo de acompanhamento, (serem observadas para poderem corrigir),mas não faz parte da nossa cultura e a acontecer parece sempre que está a ser inspeccionado... podendo gerar situações muito delicadas.</p>	<p>orientador na definição clara e objetiva da avaliação por observação de aulas e não só...)</p> <p>Empatia entre avaliador e avaliado, formações pessoais, científicas e culturais diferentes, são fatores que intervêm na avaliação, que são fundamentais e podem ser preocupantes.</p> <p>Avaliar colegas é constrangedor e altera o clima de escola e as relações entre os seus membros.</p> <p>Nem sequer se fez uma avaliação do sistema anterior...</p>	
--	--	--	---	--	---	--

Quadro 33–Conclusões do Grupo III - 3ª questão de investigação (avaliados)

ANÁLISE DOS RESULTADOS (GRUPO III) (AVALIADOS)						
OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	FEEDBACK DADO PELO AVALIADOR	MUDANÇAS RESULTANTES DO FEEDBACK	MELHORIA NA APRENDIZAGEM E SUCESSO DOS ALUNOS	OUTRAS	OBS.
3- Conhecer se estes professores são recetivos ao feedback fornecido pelo avaliador e de que forma essa recetividade se traduziu na melhoria das suas práticas letivas .	<p>CONCLUSÃO</p> <p>A recetividade destes professores ao feedback, dado pelos avaliadores não é de grande abertura, por motivos vários, destacando-se o facto dos avaliadores não serem por si reconhecidos com as devidas competências, para a valorização desse feedback, que por si só se revela inconsistente. Por outro lado com hábitos e saberes instalados, só reconhecendo verdadeiramente esse feedback como válido poderiam introduzir mudanças na sua</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>No caso do avaliador, não ser da área do avaliado:</p> <p>No 1º caso - Não houve quaisquer referências ao aspeto pedagógico, devido à falta de conhecimento no domínio científico que não lhe deu a possibilidade de crítica, mas como tinha de dizer alguma coisa fez algumas comparações com as aulas da disciplina física.</p> <p>No 2º caso- Não apontou defeitos e disse que percebeu tudo, mas também não era da área!</p> <p>No 3º caso- o</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Houve reflexão sobre o feedback recebido. Desvalorização do que foi transmitido (tinha necessidade de dizer alguma coisa).</p> <p>Na realidade o feedback não vai alterar as atitudes dos avaliados, nem influencia na visão que têm de si mesmos, na melhoria das suas práticas.</p> <p>Na generalidade dos casos o feedback é inconsistente ou não é reconhecido.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>Para a melhoria dos resultados dos alunos, só havendo trabalho colaborativo entre pares, de partilha de experiências e avaliação de resultados, em que o avaliador trabalha também com esse objetivo, aceitando Pedagogias ativas fluentes.</p> <p>Deverá melhorar-se este modelo, melhorando a via de assistência às aulas.</p>	<p>CONCLUSÃO</p> <p>A Avaliação de professores vale muito pouco, acabando por não corresponder à realidade.</p>	<p>Questões:</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>e</p> <p>14</p> <p>(do guião A)</p>

	<p>praxis.</p>	<p>avaliador não era reconhecido pelo avaliado, logo considerou ter sido vítima de uma crítica absurda.</p> <p>A avaliadora não deu feedback avaliativo formal ao avaliado (o que acontece no atual sistema por avaliação externa).</p> <p>Incoerência absoluta no que a avaliadora apresentou.</p> <p>Mais à vontade da avaliada que foi coadjuvante no preenchimento da ficha.</p> <p>O feedback neste contexto será sempre parcial ilusório e um tanto fitício.</p>				
--	-----------------------	---	--	--	--	--

ANEXO N - GRELHA DE AVALIAÇÃO DO MODELO AVALIATIVO ANTERIOR



ESCOLA SECUNDÁRIA DE

Docente (Nome) _____	Grupo de _____
Recrutamento: _____ (____)	
Disciplina: _____	Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Data da observação ____/____/20____

OBSERVAÇÃO DE AULAS – Grelha de registos

DOMÍNIO	Indicadores	I n s u f	R e g	B o m	M t o B o m	E xc el	N ã o o b s.	Observações/ ocorrências	Registo de
Realização das atividades	Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina								
	Organização e gestão das estratégias de ensino face ao contexto e à diversidade dos alunos								
	Promoção do desenvolvimento cognitivo e incorporação dos contributos dos alunos								
	Capacidade de comunicação								
	Rentabilização dos meios e recursos utilizados								
	Reorientação das estratégias de aula em função do contexto.								
Relação pedagógica com os alunos	Promoção de um clima favorável à aprendizagem								
	Observância de regras / regulação da disciplina								

O Relator: _____

Tomei conhecimento,

O Avaliado: _____

____/____/20____

ANEXO O - GRELHA DE AVALIAÇÃO DO MODELO AVALIATIVO ATUAL

Agrupamento de Escolas / _____

Docente: _____ **Grupo de** _____

Observação n.º _____ **Data:** _____ **Tema:** _____

Nota: Tendo em consideração as circunstâncias concretas de ensino e a especificação dos parâmetros de avaliação, os registos derivados da observação devem incidir nos comportamentos do docente avaliado

Parâmetros	Especificação	Registos do avaliador externo	
		A salientar	A melhorar
Científico (Domínio)	Conteúdo(s) disciplinar(es)		
	Conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem do(s) conteúdo(s) disciplinar(es)		
Pedagógico (Segurança)	Aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados, verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação e acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhe informação sobre a sua evolução		
	Aspetos relacionais que permitam assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; envolver os alunos e proporcionar a sua participação nas atividades; estimulá-los a melhorar a aprendizagem		
Parecer sobre a aula observada:			

Data: _____

O(A) avaliador(a): _____

FIM